



TESE DE DOUTORAMENTO

**A ESCOLA COMO ESPAÇO DE
CONSTRUÇÃO DE CIDADANIA:
CONTRIBUTOS DO CURRÍCULO
PARA A EDUCAÇÃO PARA A
CIDADANIA EM CONTEXTO
ESCOLAR**

Pedro Duarte Barbosa Gomes Pereira

ESCOLA DE DOUTORAMENTO INTERNACIONAL
PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA
2020





DECLARACIÓN DEL AUTOR DE LA TESIS

[A escola como espaço de construção de cidadania:
contributos do currículo para a educação para a cidadania em contexto escolar]

D. Pedro Duarte Barbosa Gomes Pereira

Presento mi tesis, siguiendo el procedimiento adecuado al Reglamento, y declaro que:

- 1) La tesis abarca los resultados de la elaboración de mi trabajo.*
- 2) En su caso, en la tesis se hace referencia a las colaboraciones que tuvo este trabajo.*
- 3) La tesis es la versión definitiva presentada para su defensa y coincide con la versión enviada en formato electrónico.*
- 4) Confirmo que la tesis no incurre en ningún tipo de plagio de otros autores ni de trabajos presentados por mí para la obtención de otros títulos.*

En Santiago de Compostela, 19 de outubro de 2020

Fdo. Pedro Duarte





AUTORIZACIÓN DA DIRECTORA DA TESE

[A escola como espaço de construción de cidadanía:
contributos do currículo para a educación para a cidadanía em contexto escolar]

Dña. Beatriz Cebreiro López


INFORMA:

Que a presente tese, correspóndese co traballo realizado por D Pedro Duarte Barbosa Gomes Pereira, baixo a miña dirección, e autorizo a súa presentación, considerando que reúne os requisitos esixidos no Regulamento de Estudos de Doutoramento da USC, e que como director/titor desta non incorre nas causas de abstención establecidas na Lei 40/2015.

En Santiago de Compostela, 19 de outubro de 2020

Fdo. Beatriz Cebreiro López



A large, light blue watermark of the USC logo is positioned diagonally across the center of the page. The logo consists of the letters 'USC' in a large, bold, serif font, with the words 'UNIVERSIDADE' and 'DE SÃO PAULO' in a smaller, sans-serif font below it.

*Se não é fúria a razão
Se toda a gente quiser
Um dia hás-de aprender
Haja o que houver.*

Zeca Afonso, Baladas de Coimbra, 1963

*As the present now
Will later be past
The order is rapidly fadin'
And the first one now
Will later be last
For the times they are a-changin'.*

Bob Dylan, The Times They Are a-Changin', 1964



AGRADECIMENTOS

Agradeço à Fundação para a Ciência e a Tecnologia, por me ter propiciado uma bolsa de investigação (SFRH/BD/136027/2018), fundamental para o desenvolvimento do presente trabalho.

Agradeço a todos os professores que, em qualquer momento, assumiram, parcial ou totalmente, a orientação da investigação: Professor Doutor Carlos Rosales López, pela partilha, simpatia e disponibilidade; Professor Doutor Fernando Diogo, pelos livros emprestados, pelas (já longas) palavras trocadas e pela amizade e respeito que sempre me demonstrou; Professora Doutora Beatriz Cebreiro López, por acompanhar todo o processo.

Agradeço, também, ao Professor Doutor Ramón López Facal e ao Professor Doutor António José Guedes, pelo apoio e cuidado demonstrados, auxiliando a conclusão deste processo.

Agradeço a todos os meus colegas, aos ‘da sala de trás’ e aos do ‘gabinete AA217’, por todas as partilhas, reflexões e, ainda, pelos sorrisos que ajudaram a amadurecer o meu pensamento sobre educação.

Agradeço aos “meus” alunos, os que tive a oportunidade de acompanhar enquanto cresciam e aqueles que encontrei já mais envelhecidos. Com todos eles aprendi (e vou aprendendo) a ser professor, porque me ensinaram que a educação séria é, inevitavelmente, um compromisso ético e de ação social.

Agradeço à minha família, não pelas horas que passámos juntos, mas sobretudo pelas horas em que estive ausente e que foram sempre compreendidas. Também agradeço o apoio que, todos os dias, me demonstram.

Agradeço à Ana, por tudo, e talvez seja pouco... pelas palavras, pelos momentos, pela dedicação, pelo carinho, ...



RESUMO

O presente trabalho, intitulado “*A escola como espaço de construção de cidadania: contributos do currículo para a educação para a cidadania em contexto escolar*”, influenciado pelos estudos curriculares, tem como principal foco de análise o(s) papel(éis) do currículo e da escola em geral na formação para a e em cidadania dos diferentes alunos.

O seu enquadramento conceptual sustentou-se em 4 domínios distintos: (i) as especificidades do sistema educativo português e das suas organizações escolares (públicas); (ii) o conceito de currículo, as suas influências e o modo como interage com as práticas escolares e os seus agentes; (iii) o conceito de cidadania, pela mobilização de múltiplas correntes filosóficas e políticas que permitem compreendê-lo à luz das características da História ocidental; (iv) as teorizações, os propósitos e as possíveis implicações práticas da educação para a/em cidadania no contexto escolar.

No que diz respeito à dimensão empírica do estudo, procurou-se responder à questão: *Que relações existem entre o currículo e a educação para a cidadania na etapa escolar compreendida entre o 1.º e o 9.º ano do Ensino Básico português?* Assim, na vertente interpretativa, optou-se por um estudo de caso, na variante multicase, tendo sido incluídos no mesmo cinco agrupamentos de escolas (públicas) portuguesas, de um único distrito do norte do país.

Como principais métodos de recolha de dados consideraram-se a análise documental e as entrevistas. A partir da interpretação dos dados coligidos, reconhece-se que a educação para a cidadania não tende a ser um eixo prioritário nos textos curriculares, nas decisões das lideranças e, ainda, nas interações pedagógicas que envolvem professores e estudantes. Também parece evidenciar-se uma aproximação curricular, pese embora parcial, a uma ideia de *cidadania de mercado*, associada às necessidades e valores laborais, em detrimento dessa aproximação a uma ideia de *cidadania democrática*, concernente com os princípios da ação ética e do bem-comum.

Palavras-chave: currículo; organização escolar; políticas e práticas curriculares; educação para a cidadania; diretores, professores e alunos.



ABSTRACT

The following work, entitled “*The school as a space for the construction of citizenship: contributions of the curriculum to education for citizenship in the school context*”, influenced by curriculum studies, has as its focus of analysis the role(s) of the curriculum and the school in general in the students’ education for and in citizenship.

Its conceptual framework was based on 4 distinct domains: (i) the specificities of the Portuguese educational system and its (public) school organizations; (ii) the concept of curriculum, its influences and the way it interacts with school practices and its agents; (iii) the concept of citizenship, understood in the light of the characteristics of Western history, by mobilizing multiple philosophical and political currents; (iv) the theorizations, purposes and possible practical implications of education for/in citizenship in the school context.

With regard to the empirical dimension of the study, an answer was sought to the question: *What relationships exist between the curriculum and education for citizenship in the school stage between the 1st and the 9th grades of Portuguese basic education?* Thus, in the interpretative strand, the option was that of a case study, in the multi-disciplinary variant, with the inclusion of five groupings of Portuguese (public) schools from a single district in the north of the country.

The main methods of data collection were the documental analysis and interviews. From the interpretation of the collected data, it was possible to recognize that education for citizenship does not tend to be a priority axis in curriculum texts, leadership decisions and in pedagogical interactions involving teachers and students. It also seems to be evident a curricular approximation, although partial, to an idea of *market citizenship*, associated with labor needs and values, to the detriment of an idea of *democratic citizenship*, concerning the principles of ethical action and the common good.

Keywords: curriculum; school organization; curriculum policies and practices; education for citizenship; school principals, teachers and students.



RESUMEN

Este traballo de investigación, titulado “*A escola como espazo para a construción da cidadanía: contribución do currículo á educación para a cidadanía no contexto escolar*”, ten como principal foco de análise o papel do currículo e da escola en xeral na educación para a cidadanía dos diferentes alumnos. Máis concretamente, preténdese comprender como o mesmo - proxecto formativo asociado a unha dimensión prescrita (texto) e a un desenvolvemento contextualizado (proceso / acción), que se articula coa dinámica organizativa / vida de cada institución escolar - está implicado nas múltiples dimensións que están relacionados coa educación para / na cidadanía.

Segundo o que foi exposto, é posible rexistrar este traballo no campo dos estudos curriculares porque, como explican moitos autores (por exemplo, Apple, 2013; Biesta, 2013; Diogo, 2008; Giroux, 2014; Goodson, 2005; Paraskeva, 2000; Tadeu da Silva, 2010; Torres Santomé, 2007), este campo de investigación é particularmente plural nos métodos e enfoques de análise e está relacionado con varias áreas, como a estudos políticos e estruturas sociais, formación de identidades (individual e colectivo), entre outros. Esta especificidade, que se remonta ao século pasado (Dewey, 2004), aclara a súa profunda relación coa cidadanía (democrática), punto que orientou este estudo.

O currículo tamén podería interpretarse como unha conversa completa (Pinar, 2015), xa que interactúa cunha variedade de influencias e decisións, tanto nunha dimensión máis social e política como nunha dimensión máis local e pedagóxica. Como resultado, hai unha serie de axentes que, dun xeito ou doutro, contribúen de fato a este proxecto formativo. Neste sentido, e recuperando a perspectiva doutros autores (por exemplo, Carr e Kemmis, 1986; Cosme e Trindade, 2019; Gimeno Sacristán, 1989; Huebner, 1976; 1991; Jackson, 1975; Rosales López, 2010; Stenhouse, 1979; Zabalza, 2000), percíbese a relevancia da dinámica axeitada de cada organización escolar, na que profesores e alumnos emerxen como axentes inevitables para a comprensión (e o estudo) do currículo.

En consideración a iso, e para adaptala un traballo de investigación que relaciona o currículo e educación para a cidadanía, as perspectivas dos axentes educativos (alumnos, profesores e directores), así como textos curriculares e organizativos, foron considerados con énfase nos documentos prescritos e proxectos educativos dos grupos escolares.

OBXECTIVOS DE INVESTIGACIÓN

Despois deste marco inicial, é esencial explicar os propósitos que guiaron o traballo empírico desenvolvido. En primeiro lugar, aclárase a pregunta de investigación subxacente: que relacións existen entre o currículo e a educación para a cidadanía, na etapa escolar entre o 1º e o 9º grao da educación básica portuguesa?

A partir desta pregunta de investigación, fórmanse os obxectivos que a estruturan e sosteñen. A saber:

1. identificar a comprensión da educación para a cidadanía descrita nas políticas educativas / curriculares portuguesas;
2. comprender como o currículo prescrito – *Aprendizaxes Essenciais (Aprendizagens Essenciais)* –, mediante coñecementos e habilidades seleccionadas, promove ou non a

educación para a cidadanía;

3. analizar os documentos curriculares dos centros educativos, como o proxecto educativo e / ou os proxectos curriculares, e a súa relación coa educación para a cidadanía;

4. Comprender a perspectiva e a influencia dos axentes educativos (directores, profesores e alumnos) no deseño e desenvolvemento curricular de cada institución e a súa relación coa promoción da cidadanía, nun contexto escolar.

MARCO TEÓRICO

O enfoque teórico da investigación realizada pódese enmarcar en catro dominios complementarios.

Inicialmente, analízase e contextualízase o sistema educativo portugués. Descríbese tal realidade educativa cronoloxicamente, resaltando a importancia da democratización no plano político, impulsado polo golpe militar de 1974, a democratización simultánea do acceso á educación formal (Diogo, 2008). A este respecto, suponse que o sistema educativo nacional está baseado nunha estrutura esencialmente centralizada (Lima, 2014a). A pesar deste centralismo, a organización das escolas públicas, que en realidade son, en xeral, agrupacións (verticais) de escolas, presenta órganos de xestión interna propios, destacando a figura do director, que acumula funcións executivas e pedagóxicas, e xestión financeira. Tamén en relación co sistema educativo portugués, é importante mencionar a súa relación coas políticas curriculares, en particular os cambios resultantes do (actual) proxecto de flexibilidade curricular, que consagra un novo documento, chamado “*Perfil dos estudantes a saída da escolarización obrigatoria*”. (*Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*), e con especial relevancia para o presente traballo, reforza a importancia dos procesos educativos para a cidadanía, co (unha nova) compoñente curricular obrigatorio de ‘Cidadanía y Desarrollo’ (Decreto-Lei No 55/2018).

Como segunda área conceptual, discútense sobrecuestións relacionadas co deseño do currículo e as súas implicacións pedagóxicas. Esta área enumera e aclara diferentes liñas de pensamento, facendo especial fincapé na relación entre currículo e coñecemento (Young, 2016), así como na forma en que este coñecemento é seleccionado e interactúa con outras fortalezas (e influencias) ideolóxicas, políticas e redes sociais máis amplas (ás veces ocultas) (Apple, 2000; 2012; Torres Santomé, 2007). Tamén sobre o tema do seu deseño, é estrutural recoñecer a centralidade do currículo na educación formal (Young, 2014), estando marcado por múltiples niveis de definición (macro, meso e micro) (Roldão, 2017a; 2017b). Neste punto, cómpre sinalar que os profesores non poden entenderse como simples consumidores curriculares (Diogo, 2010). Na articulación consolídase un pensamento que, a costa dun determinismo curricular, complementa o debate e a asociación co proceso de desenvolvemento (Doll Jr., 1989), ao tempo que interactúa con múltiples axentes educativos e tamén con diferentes correntes de pensamento e estruturas sociopolíticas (Pinar, 2015). Tamén está claro que non se debe subestimar o aspecto persoal do programa de estudos (Paraskeva, 2000), que é esencial para a formación real dos cidadáns en particular: i) garantir que o coñecemento que os estudantes ten acceso permita unha conciencia efectiva (Freire, 1967), favorecendo o desenvolvemento dun pensamento sostido e crítico en relación coa realidade (Gimeno Sacristán, 2003; Giroux, 2018; Torres Santomé 2017); ii) presentarse como documento de identidade (Tadeu da Silva, 2010).

A terceira área refírese ao concepto de cidadanía, recoñecendo a súa volatilidade e explicando a súa historia. Neste caso, arguméntase que a cidadanía democrática estrutúrase, tanto na súa dimensión nacional como transnacional (europea e cosmopolita), en catro eixos

interrelacionados xurdindo dunha comprensión histórica e cronolóxica dado concepto: i) identidade e estatuto, xa que marca a xénese do pensamento sobre a cidadanía; é esencial que, nas sociedades democráticas contemporáneas, se respecte e valore a diversidade de identidades (individuais e colectivas) xunto co status formal (Lister e Pia, 2008); ii) dereitos individuais e colectivos, asociados ás primeiras definicións de cidadanía; actualmente ligado á idea de que todo cidadán ten dereito a ter dereitos (Bellamy, 2008), subliñando os dereitos humanos como elemento ineludible desta conceptualización e dos valores inherentes a ela (Bobbio, 2004); iii) compromiso e participación social, relacionados remotamente coa idea de participación na polis; Coa democratización dos Estados occidentais, asociáronse cunha progresiva universalización dos axentes e á súa posibilidade de participación social e política (formal ou informal, individual ou colectiva), baseada nunha acción comprometida éticamente (Heater, 1996) e resultante de unha idea do ben común que vai máis alá dos intereses individuais (Torres Santomé, 2007); iv) a autodeterminación e a emancipación interactúan, en boa medida, co eixo anterior, porque pon de manifesto a necesidade, nas sociedades democráticas, de que os cidadáns se beneficien das condicións para asumir efectivamente a súa autodeterminación (Balibar, 2015), suponse, entón, que a posibilidade de decidir sobre aspectos relacionados cun mesmo, sen subscribirse a lóxicas baseadas no individualismo, é inseparable dos principios democráticos.

O último aspecto do marco conceptual refírese á importancia da educación para a cidadanía e, de xeito complementario, á forma na que as escolas e os seus actores poden participar neste propósito. Neste campo, elixese para destacar, especialmente, a comprensión dos estudantes, independentemente da súa idade, como cidadáns efectivos (no presente) (Heywood, 2018a; Lister, 2007a) e valórase a súa participación nas actividades escolares (Apple e Beane, 1997), especialmente se, a través delas, eles mesmos poden tomar conciencia das mesmas e doutras cousas. Deste xeito, será posible identificar a humanidade común (Osler, 2015) e ter a oportunidade de reflexionar de xeito profundo e crítico sobre a realidade social e os problemas subxacentes (Carr, 1991).

MARCO EMPÍRICO

En canto ás influencias metodolóxicas que marcan esta investigación, e partindo dun marco epistemolóxico que asume a posibilidade dunha flexibilidade paradigmática (Egbert e Sanden, 2014), indícase a priori súa multiplicidade.

Xenéricamente, é posible considerar o texto como unha investigación interpretativa de natureza hermenéutica (Shank, Pringle e Brown, 2018), recoñecendo as súas posibles implicacións para a dinámica das escolas (Cohen, Manion e Morrison, 2018). Ademais, se se selecciona un estudo de caso, nunha variante casos múltiples, é unha estratexia de investigación que consolidou a súa relevancia no campo da educación (Amado, 2014). Convergendo co anterior, explícase que o estudo integrou cinco agrupacións distintos dun único distrito do norte de Portugal.

Para a recollida de datos en cada organización escolar, consideráronse proxectos educativos (e outros documentos institucionais) e entrevistas. Isto significa que integráronse métodos complementarios de recollida de datos e con especial relevancia no campo da educación (Cohen, Manion e Morrison, 2018). Por unha banda, a análise de documentos que, xunto cos documentos mencionados anteriormente, incluían tamén todas as indicacións curriculares obrigatorias – *Aprendizaxes Esenciais* (*Aprendizagens Essenciais*) – da Educación Básica (entre 6 e 15 anos), correspondentes a 16 documentos. Por outra banda, a recompilación de información a partir de testemuños e presenzas orais, é dicir, interpretacións individuais e

colectivas sobre unha determinada realidade social, de suxeitos que participan na vida cotiá destas institucións, nomeadamente directores, profesores de los 1º, 2º 3º ciclos, tamén alumnos de 1º e 3º ciclos de educación básica.

Tamén neste último punto, foron intencionadamente elixidos entrevistas individuais con directores e entrevistas en grupo (grupo focal). En total, realizáronse 5 entrevistas individuais e 20 entrevistas en grupo (5 a profesores de 1º ciclo, 5 a profesores de 2º / 3º ciclo, 5 a alumnos de 1º ciclo e 5 a alumnos de 3º ciclo), cun total de 116 axentes de organizacións educativas que participaron no estudo.

É importante, dende o primeiro momento, aclarar que todas as entrevistas foron semiestruturadas (Shank, Pringle y Brown, 2018) ou, segundo unha nomenclatura diferente, semidirixidas (Amado, 2004). Explicase ademais que o protocolo creado tomou a forma dun recurso máis informal para o investigador, que se pode reaxustar mediante a intervención dos participantes. Os participantes, á súa vez, podían falar de forma independente e libre, a través dun diálogo aberto, no que se compartían conceptos e opinións sobre o tema analizado.

PRINCIPALES RESULTADOS

A partir da análise dos documentos curriculares prescritos – *Aprendizaxes Esenciais* – pódese deducir, quizais con algunha curiosidade, que o inglés é o compoñente curricular máis estreitamente relacionada cos procesos de educación para a cidadanía. Este enfoque enténdese cando se sinala que o elemento relacionado coa educación para a cidadanía con maior expresión neste documento fai referencia ao desenvolvemento de habilidades de comunicación, incluíndo a participación e o compromiso social.

Nun sentido diverxente, os dereitos individuais e colectivos e aspectos relacionados coa cidadanía europea, ambos con valores inferiores ao 1% das directrices específicas, indícanse como aqueles con menos representatividade. Aclárase ademais que, e a pesar da maior frecuencia relativa das súas mencións, os elementos relacionados coa autodeterminación non son especialmente expresivos no currículo prescrito. Mesmo recoñecendo que se inclúen as indicacións do currículo asociadas a esta categoría, tenden a referirse a procesos individuais, con pouca expresión social ou colectiva, como, por exemplo, o desenvolvemento da autonomía.

Así, é evidente que, segundo os textos analizados, a educación para a cidadanía non supón unha participación democrática concreta dos nenos e dos mozos portugueses no ambiente no que se moven a diario, porque iso implicaría unha (maior) conciencia do que é a sociedade e cales son os seus dereitos (individuais e colectivos). Ademais do anterior, tamén sería necesaria unha relación máis transparente entre estes documentos curriculares e as prácticas que faciliten a participación consciente e comprometida do alumnado na realidade escolar e social, como condición necesaria para fortalecer a cidadanía de cada un.

Esta ausencia corrobórase cando se analizan os informes recollidos dos axentes escolares entrevistados. Esta idea vólvese particularmente esclarecedora cando os estudantes máis novos aclaran, en relación coa súa experiencia escolar, que o parque infantil é o único no que poden, individualmente e / ou colectivamente, decidir que facer.

Ademais, e tamén baseándose nos seus informes, pódese observar que as prácticas especialmente relevantes no campo da educación para a cidadanía (Vasconcellos, 2015), como as asembleas escolares ou asembleas de clase, se desenvolven, pero xorden, esencialmente como (unha especie de) consulta, no canto de procesos deliberantes.

Estes datos indican que, en xeral, os alumnos están, de forma continua e sistemática, lonxe dos procesos de toma de decisións da escola, tanto a nivel organizativo como curricular. Non obstante, non se pode supor que as prácticas formativas dirixidas á educación para /

con cidadanía non se desenvolvan en contextos escolares portugueses, de feito, recolléronse múltiples exemplos que ilustran como as escolas non son completamente alleas á formación en cidadanía de estudantes, a pesar da notable falta de formación pedagóxica. Así, recoñécense accións educativas relevantes: integración no orzamento participativo do municipio, implicación do alumnado en manifestacións ou incluso a súa participación en campañas solidarias. Ademais, resáltanse algúns contidos curriculares que, segundo os distintos entrevistados, son especialmente significativos, como a educación sexual, a educación ambiental, os fins/significados do voluntariado ou, tamén, os coñecementos asociados a Filosofía para nenos.

Non obstante, e tomando unha perspectiva xa exposta, tales aspectos non adoitan consistir nunha estratexia de formación nin sequera nun proxecto educativo a través do cal a cidadanía aparece como unha prioridade real na acción pedagóxica dos grupos ou, aínda máis, como eixo estruturador da intervención educativa destas organizacións. A pesar desta tendencia, os elementos específicos que caracterizan cada unha das realidades analizadas no ámbito da educación para a cidadanía non deixaron de destacar. Estes aspectos están xustificadas, segundo os axentes cuestionados, pola historia da organización escolar e a forma en que os líderes (intermedios e superiores) se implican e priorizan a formación dos cidadáns. Deste xeito, é posible recoñecer ideosincracias específicas que caracterizan a experiencia educativa e cidadá en cada organización escolar.

En suma, e tentando responder á pregunta definida investigación, o currículo Portugués, tanto dimensións macro, meso e micro, integra elementos relacionados coa educación para a cidadanía de nenos e mozos. Non obstante, recoñécese e dialogando con outros estudos (por exemplo, Giroux, 2014; Lima, 2005; Menezes e Ferreira, 2014; Torres Santomé, 2007), que a educación para a cidadanía non é o seu elemento prioritario. Complementariamente ao explicado, parece haber unha aproximación, aínda que parcial, a unha idea de cidadanía de mercado, asociada a necesidades e valores laborais, en detrimento deste enfoque dunha idea de cidadanía democrática, con respecto aos principios de acción a ética e o ben común (Carr, 1991).

CONCLUSIÓNS

Despois de completar o estudo, pódese afirmar a relevancia de profundar nas reflexións sobre o currículo e a cidadanía na actualidade. Quizais, para contribuír á consolidación dun currículo cidadán. Dalgún xeito, o marco conceptual mobilizado e as opcións metodolóxicas adoptadas levaron a un proceso de recollida e análise de datos que, á súa vez, tamén levou a esta afirmación. O camiño seguido demostrou ser adecuado e fructífero para responder á pregunta de investigación que guiaba a investigación, así como para cumprir os obxectivos derivados dela. Ademais, con estes esbozos, a investigación posibilitou unha integración plural de perspectivas e fontes, fundamentais para acadar este propósito de comprender a forma en que o currículo, tanto na súa dimensión textual como nas súas repercusións contextuais, interactúa cos cidadáns e o público. procesos de formación cidadá.

Tentando superar as especificidades de cada ethos organizativo, sintetizando a análise empírica do estudo, conclúese que, aínda que os diferentes axentes que actúan nos grupos escolares portugueses conceptualizan (a educación para) a cidadanía como un elemento especialmente relevante, algo que, en certa medida, tamén se le en proxectos educativos, a mesma (educación para) cidadanía non é, na maioría das institucións, inequívoca ou prioritaria nas estratexias e prácticas didácticas e, en particular, no currículo experimentado e comprendido por os estudantes.

O potencial deste traballo é abrir unha liña de investigación para unha (re)construción máis

sólida de coñecemento específico sobre as interaccións entre o currículo e a educación para a cidadanía. Un dos aspectos relevantes a destacar é o feito de que consolida efectivamente a idea de que o currículo é unha conversa complexa (Pinar, 1999; 2015). O estudo destaca numerosas relacións entre os procesos de selección de contido, as interaccións entre os múltiples axentes educativos, a existencia dunha complexa rede de cuestións relacionadas coa identidade e a educación dos cidadáns.

Neste sentido, parece esencial facer unha reflexión máis profunda sobre como, en cada institución, os diferentes axentes poden involucrarse nunha dinámica dialéctica, a través da cal a formación, no sentido estrito, interactúa coa aprendizaxe dos coñecementos (contidos, habilidades, competencias, ...) propios dun cidadán democrático e socialmente comprometido co ben común. Recuperando as achegas de Vasconcellos (2015), é especialmente importante recordar que o desenvolvemento ético e moral de cada neno e mozo non pode ser visto como unha forma xerárquica de imposición, senón como unha construción persoal, que pasa pola experiencia escolar individual e colectiva.

E pensando que se suxire ás organizacións escolares que non tomen o currículo nunha dimensión canónica, senón como un proxecto vivo que interactúe con todos os axentes que compoñen a escola e que fai posible o proceso pedagóxico. Neste contexto, gustaríame destacar dous aspectos. En primeiro lugar, o potencial do desenvolvemento curricular como dinámica profundamente humanizadora, que facilita a consolidación de valores democráticos en cada un dos alumnos, posibilitando o diálogo coa diferenza, con identidades múltiples, nun proceso de corresponsabilidade social de todos.

En segundo lugar, nunha forma de imaxinar ou de futuro, é importante destacara necesidade de redescubrir o potencial da escola, o seu currículo, os seus axentes e os seus procesos educativos, para a construción dunha cidadanía globalizada, apoiada nun compromiso social baseado nos principios da democracia, do humanismo, da xustiza e tamén na procura dun mundo e futuro mellores.

En resumo, considérase que a investigación realizada favorece unha percepción máis ampla das especificidades portuguesas no que respecta ás organizacións escolares e á interpretación e integración do concepto de cidadanía por parte dos seus axentes, que logo se mobilizan para o desenvolvemento de prácticas neste campo.

Neste sentido, é un traballo que, modestamente, pode contribuír a afondar e complicar o debate arredor do currículo e da organización escolar e, co paso do tempo, permitir algúns cambios nas prácticas educativas e enriquecer así a experiencia escolar do alumnado de Educación Básica, en Portugal.

Palabras clave: currículo; organización escolar; políticas e prácticas curriculares; educación para a cidadanía; directores, profesores e estudantes.

ÍNDICE

1. Introdução	27
2. A Construção da escola e do Sistema Educativo Português	33
2.1. Contextualização histórica	34
2.2. A organização atual do Sistema Educativo Português	42
2.3. As escolas em Portugal: organização e funcionamento	47
2.4. Síntese	53
3. Currículo: conceito e âmbitos	55
3.1. Uma aproximação aos estudos curriculares	55
3.2. O currículo oculto: uma aproximação ao conceito	79
3.3. A relação entre o currículo e as organizações escolares	84
3.4. Síntese	88
4. Cidadania: uma aproximação conceptual	91
4.1. Antecedentes históricos do conceito de cidadania - da Antiguidade à Idade Moderna	91
4.1.1. A Antiguidade Clássica	92
4.1.2. A Idade Média	97
4.1.3. A Idade Moderna: do Renascimento ao Iluminismo	102
4.1.3.1. O Renascimento e Machiavelli: a reconstrução de um conceito	102
4.1.3.2. De Hobbes a Rousseau: a influência do Iluminismo	105
4.2. Perspetivas atuais do conceito de cidadania: a Contemporaneidade e a Declaração Universal dos Direitos Humanos	122
4.2.1. A cidadania cosmopolita/universal	132
4.2.2. A cidadania europeia	134
4.3. Cidadania: uma conceção multidimensional	136
4.4. A cidadania na infância e juventude	141
4.5. Síntese	152
5. A educação para a cidadania: conceito e influências	155
5.1. A educação para a cidadania: um entendimento multidimensional	157
5.2. Influências nacionais: Portugal	169
5.3. Influências europeias	172
5.4. Influências mundiais	177
5.5. Síntese	181
6. A educação para a cidadania: agentes e práticas	183
6.1. A educação para a cidadania e a ação docente: âmbitos, capacidades e atitudes	184
6.1.1. Formação inicial e contínua do professor em educação para a cidadania	191
6.1.2. Os professores como diretores: brevíssimas notas	194
6.2. Características do estudante-cidadão	195
6.3. A educação para a cidadania em contexto escolar: possíveis práticas	200
6.4. Síntese	204
7. Design empírico	207
7.1. Definição dos objetivos de investigação	208
7.2. Influências epistemológicas, paradigmáticas e metodológicas	208
7.3. Formato investigativo: estudo de caso - multicasos	212

7.4. Métodos e protocolos de recolha de dados	215
7.4.1. Análise documental	215
7.4.2. Entrevistas individuais e grupais	216
7.5. Enquadramento e (prévia) organização dos dados recolhidos	218
7.5.1. As ‘Aprendizagens Essenciais’	219
7.5.2. As entrevistas aos agentes e os documentos organizacionais	223
7.6. Síntese	228
8. Apresentação, análise e discussão de resultados	231
8.1. Uma base comum: o currículo prescrito	231
8.1.1. Uma análise parcelar	236
8.1.1.1. Autodeterminação (e emancipação)	237
8.1.1.2. Compromisso e participação social	241
8.1.1.3. Identidade e estatuto	249
8.1.1.4. Direitos individuais e coletivos	255
8.1.1.5. Cidadania europeia	257
8.1.1.6. Cidadania global ou cosmopolita	259
8.1.2. Do currículo prescrito à educação para a cidadania em Portugal	262
8.2. A organização escolar: desenvolvimento curricular contextualizado	264
8.2.1. Agrupamento de escolas α	264
8.2.1.1. Uma breve visão dos documentos curriculares	265
8.2.1.2. A perspetiva da diretora	267
8.2.1.3. A perspetiva dos docentes	271
8.2.1.4. A perspetiva dos estudantes	279
8.2.1.5. Síntese: (educação para) a cidadania como núcleo	284
8.2.2. Agrupamento de escolas β	285
8.2.2.1. Uma breve visão dos documentos curriculares	285
8.2.2.2. A perspetiva do diretor	287
8.2.2.3. A perspetiva dos docentes	290
8.2.2.4. A perspetiva dos estudantes	298
8.2.2.5. Síntese: (educação para) a cidadania como unidade desintegrada	302
8.2.3. Agrupamento de escolas γ	303
8.2.3.1. Uma breve visão dos documentos curriculares	303
8.2.3.2. A perspetiva do diretor	305
8.2.3.3. A perspetiva dos docentes	309
8.2.3.4. A perspetiva dos estudantes	317
8.2.3.5. Síntese: (educação para) a cidadania como convivialidade democrática	323
8.2.4. Agrupamento de escolas δ	324
8.2.4.1. Uma breve visão do documento curricular	325
8.2.4.2. A perspetiva do diretor	327
8.2.4.3. A perspetiva dos docentes	329
8.2.4.4. A perspetiva dos estudantes	337
8.2.4.5. Síntese: (educação para) a cidadania como relação social concertada	341
8.2.5. Agrupamento de escolas ϵ	342
8.2.5.1. Uma breve visão dos documentos curriculares	342
8.2.5.2. A perspetiva do diretor	344
8.2.5.3. A perspetiva dos docentes	347
8.2.5.4. A perspetiva dos estudantes	356
8.2.5.5. Síntese: (educação para) a cidadania como multiplicidade	362

8.2.6. Do currículo em ação à educação para a cidadania em Portugal	363
8.3. (Breve) Análise integrada dos dados	365
9. Conclusões	371
9.1. Entre a questão e os objetivos da investigação	371
9.2. Limites da investigação e outros possíveis estudos	375
9.3. Notas finais	378
Referências Bibliográficas	381

Anexos

1. Matrizes Curriculares	iii
1.1. Matriz Curricular, de acordo com o definido pelo Decreto-Lei n.º 139/2012	iii
1.2. Matriz Curricular, de acordo com o definido pelo Decreto-Lei n.º 55/2018	iv
2. Organização da recolha de dados	v
2.1. Indicação dos documentos analisados	v
2.2. Calendarização das entrevistas	vi
3. Protocolos de recolha de dados	vii
3.1. Guião de entrevista aos diretores de agrupamentos de escolas	vii
3.2. Guião de entrevista aos docentes	ix
3.3. Guião de entrevista aos estudantes do 9.º ano	xi
3.4. Guião de entrevista aos estudantes do 4.º ano	xii
3.5. Pedido de autorização aos encarregados de educação	xiii
4. Dados biográficos da amostra	xiv
4.1. Caracterização dos docentes	xiv
4.2. Caracterização dos estudantes	xvi
5. Mapas Conceptuais	xviii
5.1. Aprendizagens Essenciais	xviii
5.2. Agrupamento de escolas α (docentes)	xix
5.3. Agrupamento de escolas α (estudantes)	xx
5.4. Agrupamento de escolas β (docentes)	xxi
5.5. Agrupamento de escolas β (estudantes)	xxii
5.6. Agrupamento de escolas γ (docentes)	xxiii
5.7. Agrupamento de escolas γ (estudantes)	xxiv
5.8. Agrupamento de escolas δ (docentes)	xxv
5.9. Agrupamento de escolas δ (estudantes)	xxvi
5.10. Agrupamento de escolas ϵ (docentes)	xxvii
5.11. Agrupamento de escolas ϵ (estudantes)	xxviii
6. Transcrição das entrevistas (exemplos)	xxix
6.1. Entrevista a uma diretora	xxix
6.2. Entrevista a um diretor	xxxvii
6.3. Entrevista a docentes do 1.º CEB	xlvi
6.4. Entrevista a estudantes do 1.º CEB	lvii
6.5. Entrevista a docentes do 2.º e 3.º CEB	lxv
6.6. Entrevista a estudantes do 2.º e 3.º CEB	lxxxvi



ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS

Figura 1. Diagrama do Sistema Educativo Português	42
Figura 2. Níveis de influência curricular	85
Figura 3. Quatro dimensões do conceito de cidadania	137
Figura 4. Modelo de competências.....	176
Figura 5. Dimensões da educação para a cidadania global	181
Figura 6. Regulamentações ou recomendações a nível superior sobre o desenvolvimento de competências durante a formação inicial de professores, para o ensino de educação para a cidadania	193
Figura 7. Estudos de caso considerados	213
Figura 8. Frequência absoluta das referências associadas à <i>Autodeterminação (e emancipação)</i>	237
Figura 9. Frequência absoluta das referências associadas ao <i>Compromisso e participação social</i>	242
Figura 10. Frequência absoluta das referências associadas à <i>Identidade e estatuto</i>	249
Figura 11. Frequência absoluta das referências associadas aos <i>Direitos individuais e coletivos</i>	255
Figura 12. Frequência absoluta das referências associadas à <i>Cidadania europeia</i>	257
Figura 13. Frequência absoluta das referências associadas à <i>Cidadania global</i>	259
Gráfico 1. Frequência relativa de cada categoria (<i>Aprendizagens Essenciais</i>)	234
Gráfico 2. Frequência relativa das categorias por nível de ensino	235
Gráfico 3. Frequência relativa das categorias por componente curricular	236
Tabela 1. Relação de categorias-códigos resultante da análise prévia (<i>Aprendizagens Essenciais</i>)	220
Tabela 2. Relação de categorias-códigos resultante da análise prévia (agentes educativos e documentos organizacionais)	224
Tabela 3. Domínios a desenvolver na componente curricular de <i>Cidadania e Desenvolvimento</i>	231



1. INTRODUÇÃO

Como relembra Giroux (1999), há um conjunto de questões que são essenciais na construção e no desenvolvimento de um projeto pedagógico nos diferentes contextos escolares:

What kind of students does a school wish to produce? What is the ethical/political vision that defines meaningful knowledge, character, and practice? What vision of society and the future is presupposed in the teaching practices, social relations, values, and curricula legitimated by the school? (pp. 73-74).

Para o autor, a escola assume responsabilidades éticas que implicam a reflexão sobre a sociedade e a sua própria relação com essa sociedade, a legitimação do conhecimento e o reconhecimento de que as práticas pedagógicas influenciam, e são influenciadas, pelo contexto histórico e político. A este propósito, Harari (2017) corrobora a impossibilidade de se pensarem as estruturas sociais sem se considerarem esses aspetos relacionados com a ética, porque tal pressupõe a constatação das implicações, em sentido micro e macro, da ação humana.

Assim, a escola não pode ser entendida como uma organização que se encontra à margem da sociedade (Apple, 2013; Bernstein, 2003a; 2003b; Torres Santomé, 2007), mas antes deverá ser conceptualizada como uma instituição que integra a (e faz parte da) vida de cada um (Alarcão, 2001). Aí, a educação tem de ser compreendida como «a process of living and not a preparation for future living» (Dewey, 1998, p. 230), implicando, desde logo, a assunção da cidadania de todos os alunos.

De modo complementar, Marshall (1967) defende que as instituições educativas possibilitam a garantia do bem-estar individual, a participação de cada indivíduo na sua comunidade e a salvaguarda da herança cultural. As escolas são, assim, *elementos centrais* em qualquer sociedade: espaços associados à formação da identidade individual e coletiva, de transformação social, de construção, legitimação e confronto cultural de determinados tipos de conhecimento (Apple, 2013). Por inerência, os sistemas educativos emergem como estruturas essenciais ao regime político (Aristóteles, 1998; Althusser, 1999) e, nos países democráticos, como organizações vitais para o desenvolvimento e fortalecimento da democracia e da participação social (Dewey, 2004; Gimeno Sacristán, 2003). Nas suas múltiplas dimensões têm, então, particular relevância quando evidenciam uma «união entre educação e democracia» (Correia, 1999, p. 82). É, de facto, no seio desta relação que também se pode contribuir para uma formação escolar, de cada um dos estudantes, que potencie o desenvolvimento pessoal e social, indispensável para a afirmação da sua agência e, de modo convergente, da sua cidadania democrática (Biesta, 2010; 2011).

Assim, é pois necessário contrariar orientações normativas e estruturas legais que, direta ou indiretamente, contribuem para a consolidação de um sistema segregador, que agrava as desigualdades sociais, económicas e culturais, que fomenta valores éticos assentes no individualismo, na competição, no *darwinismo social*, circunscrevendo a educação à instrução irrefletida, acrítica e apolítica (Giroux, 2014; Torres Santomé, 2007). Neste domínio, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) evidencia, desde logo, esta preocupação, assumindo a importância do

desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (artigo 2.º, n.º 5).

Porém, e em diálogo com diferentes trabalhos (e.g. Carr, 1991; Giroux, 2018; Harari, 2017; Touraine, 2007), sabe-se que as sociedades democráticas, e por inerência os seus sistemas educativos, estão, na contemporaneidade, sujeitos a múltiplos desafios sociais e políticos. Entre eles, destacam-se:

- i) a (re)ascensão de partidos de tendência autoritária que encontram no contexto atual, de ‘pós-verdade’, de desigualdade económica e de receios sociais, um período histórico favorável à sua afirmação;
- ii) a consolidação de uma conceção meramente formal da democracia e dos seus processos; uma ideologia centrada no individualismo, associada a uma descrença nas instituições e nos valores democráticos, legitimadora, por sua vez, de interações sociais marcadas pelas lógicas do mercado;
- iii) a perpetuação de comportamentos particularmente danosos para o planeta e para a vivência em sociedade, nomeadamente a poluição que agrava as alterações climáticas, as ações políticas que instigam a divisão interna e perpetuam as desigualdades, os processos de participação social livre condicionados, por vezes com violência, pelas forças de segurança, entre outros.

Face ao apresentado, parece ser especialmente importante, hoje, pensar-se, discutir-se e investigar-se a forma como a escola, e em particular o currículo, contribuem para a formação cívica, democrática e cidadã das crianças e dos jovens de cada país (Heater, 2004a). É neste contexto, então, que se justifica o presente trabalho, como mais um elemento para se aprofundar esse debate, reconhecendo-se, inevitavelmente, as implicações daí decorrentes nos múltiplos sistemas sociais.

Em consonância com o apresentado, é possível enquadrar este trabalho no domínio dos estudos curriculares, porque, como explicitam inúmeros autores (e.g. Apple, 2013; Biesta, 2013; Diogo, 2008; Giroux, 2014; Goodson, 2005; Paraskeva, 2000; Tadeu da Silva, 2010; Torres Santomé, 2007), tal campo de investigação assume-se como particularmente plural nos métodos e focos de análise e relaciona-se com áreas várias, como a filosofia, os estudos políticos e as estruturas sociais, a formação identitária (individual e coletiva), entre outras. Esta especificidade, que remonta já ao século passado (Dewey, 2004), clarifica, por sua vez, a sua profunda relação com a cidadania (democrática), ponto que norteou o presente estudo.

O currículo pode, ainda, ser interpretado como *uma conversa complexa* (Pinar, 2015), na qual interagem variadas fontes de influência e decisão, tanto numa dimensão mais social e política, como numa dimensão mais local e pedagógica. Há, por conseguinte, uma miríade de agentes que, de um modo ou de outro, contribuem, de facto, para aquele projeto formativo. Nesse sentido, e recuperando a perspetiva de outros autores (e.g. Carr & Kemmis, 1986; Cosme & Trindade, 2019; Gimeno Sacristán, 1989; Huebner, 1976; 1991; Jackson, 1975; Rosales López, 2010; Stenhouse, 1979; Zabalza, 2000), percebe-se a pertinência das dinâmicas características de cada organização escolar, nas quais professores e estudantes surgem como agentes incontornáveis, para a compreensão (e estudo) do currículo. Fica, então, patente, que o currículo, além de se relacionar com questões epistemológicas, implica-se em reflexões ontológicas e axiológicas associadas àquilo que é a especificidade humana e os seus valores e,

ainda, ao modo como a escola interage com estas temáticas e, implicitamente, age e educa sem as ignorar.

Importa, por isso, analisar a educação formal em diálogo com a ação e intervenção cidadãs (na sua dimensão humana, social, ética, política, cultural, ...), enquanto processo que não só visa consciencializar os estudantes face à realidade envolvente, mas, igualmente, facultar-lhes recursos para a afirmação da sua agência, favorecendo a construção de uma cidadania crítica e promotora da mudança social (Freire, 1967; 1970; 2011; 2013; Giroux, 2011; 2014; 2018).

A presente investigação tem, na sua génese, o intuito de permitir que melhor se compreenda *‘que relações existem entre o currículo e a educação para a cidadania na etapa escolar compreendida entre o 1.º e o 9.º ano do Ensino Básico português?’*. De modo mais concreto, os seus principais objetivos, ainda que simplificados (adiante, em 7.1, serão aprofundados), são:

1. identificar o entendimento de educação para a cidadania perfilhado nas políticas educativas/curriculares portuguesas;
2. compreender de que forma o currículo prescrito promove, ou não, a educação para a cidadania;
3. analisar os documentos curriculares das escolas e a sua relação com a educação para a cidadania;
4. perceber a perspetiva e influência dos agentes educativos (diretores, docentes e estudantes) no desenho e desenvolvimento curricular no âmbito da educação para a cidadania.

Para confluir com tais propósitos, optou-se por uma articulação de dados provenientes, por um lado, da análise documental dos referenciais curriculares normativos – *Aprendizagens Essenciais*; e, por outro, de um estudo de casos múltiplos (cinco agrupamentos de escola de um distrito de Portugal), da análise de elementos provenientes dos projetos educativos e demais documentos curriculares de cada instituição, de entrevistas individuais aos diretores e, ainda, de entrevistas grupais aos alunos dos 4.º e 8.º anos e aos docentes do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos. Assim, desenvolveu-se um estudo de cariz interpretativo, baseado, sobretudo, numa exploração de natureza qualitativa dos dados coligidos.

Porém, é importante não limitar o trabalho à sua dimensão empírica, sendo relevante considerarem-se os enquadramentos conceptuais que a possibilitaram e que surgem com certo pormenor explicitados logo após esta introdução.

Neste sentido, no segundo capítulo da tese – *A construção da escola e do sistema educativo português* –, contextualiza-se aquele último, enquadrando-o cronologicamente e salientando os contributos da democratização a nível político, impulsionada pelo golpe militar de 1974, para a simultânea democratização do acesso à educação formal (Diogo, 2008). Ainda sobre este aspeto, sublinha-se o facto de o sistema educativo nacional se sustentar numa estrutura essencialmente centralizada (Lima, 2014a). Apesar desse centralismo, as organizações escolares públicas, que atualmente são, na sua generalidade, agrupamentos (verticais) de escolas, não deixam de apresentar órgãos de gestão internos, destacando-se a figura do diretor, que acumula funções de gestão executiva, pedagógica e financeira. Também sobre o sistema educativo português, é importante referir a sua relação com as políticas curriculares, em particular as alterações decorrentes do (atual) projeto de Flexibilização Curricular, que consagra um novo documento, denominado *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, e, com especial pertinência para o presente trabalho, reforça a importância dos processos de educação

para a cidadania, com a componente curricular obrigatória de ‘Cidadania e Desenvolvimento’ (Decreto-Lei n.º 55/2018).

Como segundo domínio conceptual, mas já no terceiro capítulo – *Currículo: conceito e âmbitos* –, aprofundam-se as questões relacionadas com o conceito de currículo e suas implicações pedagógicas. Neste âmbito, elencam-se e clarificam-se diferentes linhas de pensamento, com particular destaque para a relação entre o currículo e o conhecimento (Young, 2016), bem como para a forma como esse conhecimento é selecionado e interage com outras (por vezes ocultas) forças (e influências) ideológicas, políticas e sociais mais alargadas (Apple, 2000; 2012; Torres Santomé, 2007). Também a propósito do seu desenho, é estrutural reconhecer-se a centralidade do currículo na educação formal (Young, 2014), sendo marcado por múltiplos níveis de definição (macro, meso e micro) (Roldão, 2017a; 2017b). De destacar, neste ponto, que os docentes não podem ser entendidos como meros consumidores curriculares (Diogo, 2010). Em articulação consolida-se um pensamento que, em detrimento de um *determinismo curricular*, complexifica o debate e associa o currículo a um *processo de desenvolvimento* (Doll Jr., 1989), no qual interagem múltiplos agentes educativos e diferentes correntes de pensamento e estruturas sociopolíticas (Pinar, 2015). Não deve menosprezar-se, porém, a *face pessoal do currículo* (Paraskeva, 2000), essencial para uma real formação cidadã, nomeadamente: (i) pela garantia de que o conhecimento a que os estudantes têm acesso possibilita uma efetiva *conscientização* (Freire, 1967), favorecendo o desenvolvimento de um pensamento esclarecido e crítico face à realidade (Gimeno Sacristán, 2003; Giroux, 2018; Torres Santomé 2017); (ii) pelo facto de se apresentar como um *documento de identidade* (Tadeu da Silva, 2010).

O terceiro domínio, correspondente ao quarto capítulo da tese – *Cidadania: uma aproximação conceptual* –, remete para o próprio conceito de cidadania, anotando-se a sua volatilidade e explicitando-se a sua história. Neste caso, estrutura-se a cidadania democrática, tanto na sua dimensão nacional como transnacional (europeia e cosmopolita), em quatro eixos que se interrelacionam e que contemplam a cronologia do conceito: i) *identidade e estatuto*, pois marca a génese do pensamento sobre cidadania; é indispensável que, nas sociedades democráticas contemporâneas, se respeite e valorize, a par do estatuto formal, a diversidade identitária (individual e coletiva) (Lister & Pia, 2008); ii) *os direitos individuais e coletivos*, associados às primeiras definições de cidadania; atualmente vinculados à ideia de que qualquer cidadão tem *direito a ter direitos* (Bellamy, 2008), sublinhando-se os direitos humanos como um elemento incontornável de tal conceptualização e dos valores que lhe são inerentes (Bobbio, 2004); iii) *compromisso e participação social*, relacionados, remotamente, com a ideia de participação na *polis*; com a democratização dos estados ocidentais, associaram-se a uma progressiva universalização dos agentes e da sua possibilidade de participarem social e politicamente (de modo formal ou informal, individual ou coletivo), com base numa ação eticamente comprometida (Heater, 1996) e decorrente de uma ideia de bem-comum que ultrapassa os interesses individuais (Torres Santomé, 2007); iv) *autodeterminação e emancipação*, interagem, em grande medida, com o eixo anterior, evidenciando a necessidade de, nas sociedades democráticas, os cidadãos beneficiarem de condições para, efetivamente, assumirem a sua autodeterminação (Balibar, 2015); isto porque, a possibilidade de decidirem sobre aspetos consigo relacionados, sem subscreverem lógicas assentes no individualismo, é indissociável dos princípios democráticos.

O último domínio do enquadramento conceptual, desenvolvido ao longo dos capítulos quinto – *Educação para/em cidadania: conceitos e influências* – e sexto – *Educação para/em cidadania: agentes e práticas* –, remete para a importância da educação para a/em cidadania

e, em complementaridade, para o modo como as escolas e os seus agentes poderão envolver-se em tal propósito. Salienta-se o entendimento dos alunos, independentemente da sua idade, como efetivos cidadãos (do presente) (Heywood, 2018a; Lister, 2007a) e valoriza-se a sua participação nas atividades escolares (Apple & Beane, 1997), sobretudo se, pelas mesmas, puderem tomar consciência de si próprios e dos outros. Pois, desta forma, serão capazes de identificar a *humanidade comum* (Osler, 2015), e ter a oportunidade de, profunda e criticamente, refletir sobre a realidade social e os problemas subjacentes à mesma (Carr, 1991).

Mais além, no capítulo sétimo – *Design empírico* –, clarificam-se aquelas opções epistemológicas e metodológicas que brevemente se aludiram em linhas anteriores, justificando-se a sua pertinência; bem como se tornam transparentes os princípios éticos e de validade científica que subjazem à investigação e os processos de organização (prévia) dos dados que possibilitaram a análise. O oitavo capítulo – *Apresentação, análise e discussão de resultados* – assume maior importância, uma vez que aí são interpretados esses dados recolhidos, tanto os provenientes dos documentos curriculares prescritos, como aqueles que se obtiveram junto dos agentes e organizações escolares.

Por fim, no capítulo nono – *Considerações finais* –, apresenta-se uma resposta à questão de investigação que norteou todo o trabalho, assim como a cada um dos objetivos definidos. Em complementaridade, referem-se possíveis implicações da investigação em futuros trabalhos e, também, nas práticas pedagógico-curriculares, apontando-se, ainda, as suas eventuais limitações. Ao mesmo tempo, enunciam-se outras investigações possíveis e decorrentes desta já concluída.

Este trabalho traduz, apenas, um caminho seguido. Com a consciência de que o mesmo não é único. Na realidade, distintos marcos conceptuais e emolduramentos metodológicos decerto proporcionariam um tipo de análise diferente, concorrendo, assim, para a construção de outros sentidos e significados face à temática, pois emanados por aqueles outros dados empíricos.

Todavia, o caminho seguido apresentou-se como adequado e profícuo para uma integração plural de perspetivas e de fontes, fundamentais para alcançar aquele propósito de compreender o modo como o currículo, tanto na sua dimensão textual, como nas suas implicações contextuais, interage com os processos de formação cidadã.

Na verdade, crê-se que a investigação realizada favorece uma perceção mais ampla das especificidades portuguesas no que diz respeito às organizações escolares e à interpretação, integração também, do conceito de cidadania pelos seus agentes, que depois, desta forma ou de outra, mobilizam para o desenvolvimento de práticas neste domínio.



2. A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA E DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

Os diferentes países constroem e estruturam sistemas educativos próprios e distintivos das restantes nações (Tiana, 1996), uma vez que tais sistemas surgem como resposta dos estados às suas diferentes necessidades (Krawczyk & Vieira, 2006), nomeadamente no que concerne à educação dos indivíduos, enquanto agentes individuais, e das comunidades, enquanto realidades coletivas (Kemmis & Edwards-Groves, 2018). Assinala-se, porém, que mesmo na especificidade nacional é possível reconhecer elementos transversais aos vários sistemas educativos das sociedades democráticas, como a democratização do ensino e a sua universalização (Fleury & Mattos, 1991).

Neste sentido, compreende-se que os sistemas educativos sejam condicionados pelo funcionamento estrutural dos regimes sociopolíticos e pelas práticas específicas das múltiplas organizações educativas, apresentando-se de forma diferente e de acordo com o modo como os vários agentes se envolvem e constroem sentido para as ações e estratégias que desenvolvem (Rao, Janmaat, & McCowan, 2016). Assim, e à semelhança do que é aludido por Araújo e colaboradores (2016) e por Krawczyk e Vieira (2006), os sistemas educativos estão sujeitos a influências provenientes de diferentes domínios ou, por outras palavras, são amplamente condicionados pela Política, pela História, pelo desenvolvimento das Ciências, pela Religião, entre outros (Durkheim, 1977).

Em consonância com essa perspetiva, Tiana (1996) associa a essas influências a crescente preocupação social com os fenómenos educativos e com a forma como estes se estruturaram em cada um dos países. Até porque, e de acordo com a perspetiva de Durkheim (1977), os sistemas educativos refletem a estrutura da própria sociedade em que estão inseridos. Esse reflexo pode ser evidenciado através de dinâmicas associadas ao funcionamento organizacional e sistemático da escola (divisão do tempo em unidades periódicas específicas e constantes e distribuição das crianças por grupos com características semelhantes), mas, também, e não menos importante, através da dimensão simbólica, e até ritualizada (Bernstein, 2003b).

A par das interferências internas, já referidas, não é possível ignorar o modo como diferentes agentes e organizações internacionais, sempre contextualizados historicamente, marcam os sistemas educativos nacionais (Fleury & Mattos, 1991; Krawczyk & Vieira, 2006; Tiana, 1996), contribuindo para que se transformem em estruturas complexas e suscetíveis à mudança (Rao, Janmaat, & McCowan, 2016).

Tendo como base as conceções de Diogo (2008), esta complexidade e volatibilidade, na escola portuguesa, poderá associar-se à ideia de que o sistema educativo nacional integra uma efetiva pluralidade de culturas, testemunhos da diversidade presente na realidade escolar. Deste modo, crê-se que o sistema educativo português precisa de auxiliar os estudantes no desenvolvimento da capacidade de «participar da riqueza constituída pela diversidade cultural» (p. 215). Este entendimento do autor ultrapassa uma conceção de ação pedagógica vinculada, apenas, ao respeito pela liberdade individual e coletiva, alcançando aquela diversidade existente nas escolas enquanto fator promotor de convivência e, também, de uma efetiva consciencialização da identidade e sentido de pertença por cada estudante (Gimeno Sacristán,

2003). Este elemento, que tem os docentes como agentes indispensáveis numa ação diária e contínua que visa um clima escolar propício às relações (formais e informais) de convivência, tem que ser entendido numa perspetiva ecológica (Rosales López, 2015), ligada a uma sociedade democrática e valorativa dos direitos humanos.

Assim sendo, torna-se relevante perceber, de modo sistemático, a organização escolar em Portugal. O presente capítulo encontra-se, por isso, estruturado em duas secções. Na primeira é explorado, sumariamente, o processo histórico que permite explicitar as especificidades do sistema educativo português. Na segunda secção, por sua vez, procura-se explicar a organização e o funcionamento atuais desse sistema.

2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Durante grande parte da história da Humanidade, a educação foi desenvolvida de modo informal, no seio de uma pequena comunidade ou família (Giles, 1987; Kruger, 1989; Lawton & Gordon, 2002; Pratt, 1980). Porém, como indicam Kemmis e Edwards-Groves (2018), e ainda que não seja completamente claro quando terão sido criadas as primeiras escolas, é possível considerar-se que estas existem, pelo menos, desde o ano 600 a.C., na sociedade ocidental.

As diferentes sociedades, ao longo dos vários períodos históricos, sempre tiveram a preocupação de garantir a educação dos mais novos, estando esse processo, nas realidades pré-letradas, a cargo, praticamente exclusivo, dos adultos que o faziam de modo oral. Contudo, a invenção da escrita complexificou a estrutura e o funcionamento social, o que tornou pertinente o aparecimento das primeiras organizações escolares/educativas (Lawton & Gordon, 2002).

De acordo com Giles (1987), terá sido na bacia do Tigre-Eufrates que surgiram as primeiras escolas, nas zonas geográficas onde se desenvolveu a primeira civilização com código escrito próprio – a Mesopotâmia.

Tomando em atenção o trabalho de Wheeler (2013), conhecem-se, hoje, artefactos arqueológicos que são considerados tábuas para a prática dos estudantes durante a aprendizagem da escrita, ou seja, indícios que revelam a existência de processos formais e estruturados de aprendizagem naquela civilização. Porém, importa salientar que estes se encontravam circunscritos às classes religiosas, militares e dos escribas, e todas as outras perpetuavam os processos educativos informais, de tradição oral (Giles, 1987). Esta descrição permite uma associação, ainda que de modo implícito, àquela ideia de escola que funciona como uma organização de reprodução social e cultural, uma vez que,

tout système d'enneigement institutionnalisé (SE) doit les caractéristiques spécifiques de sa structure et de son fonctionnement au fait qu'il lui faut produire et reproduire, par les moyens propres de l'institution, les conditions institutionnelles dont l'existence et la persistance (autoreproduction de l'institution) sont nécessaires tant à l'exercice des fonction propre d'inculcation qu'à l'accomplissement de sa fonction de reproduction d'un arbitraire culturel dont il n'est pas le producteur (reproduction culturelle) et dont la reproduction contribue à la reproduction des rapports entre les groupes ou les classes (reproduction sociale) (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 70).

Desta forma, a escola era de exclusivo acesso a um grupo restrito da sociedade e surgia como espaço onde as crianças e jovens aprendiam, entre outros assuntos e conteúdos, os textos sagrados e épicos, associando-se a educação à preservação de valores e práticas tradicionais

e conservadoras (Pratt, 1980), reprodutores da cultura e do funcionamento social daquela civilização, significativamente estratificado, hierárquico e rígido (Giles, 1987).

A par da Mesopotâmia, também o Egipto desenvolveu escolas (Boyd, 1947; Wheeler, 2013). Nesta civilização considerava-se a aprendizagem como um modo de valorização e preservação de uma cultura próxima do que hoje denominaríamos como nacionalista (Lawton & Gordon, 2002). Existe, contudo, uma diferença muito significativa entre o funcionamento das escolas daquelas duas civilizações. Como indicam Giles (1987) e Manacorda (1992), a sociedade egípcia possibilitava que quem soubesse, pelo menos, ler ou escrever, ascendesse das classes inferiores até, no máximo, aos níveis intermédios de autoridade, uma vez que a profissão de escriba era de livre acesso a qualquer alfabetizado. O Egipto, segundo os autores, criou, entre outras, escolas públicas de ensino oficial, que tinham como função conservar a cultura e religião egípcias, a estrutura social e as instituições da civilização, reconhecendo os governantes, em simultâneo, que as vantagens para os estudantes «eram inegáveis: a promoção sócio-económica e política» (Giles, 1987, p.10). A este respeito, é pertinente aludir à perspetiva de Cortesão, Dale e Magalhães (2014), que lembram que, após a Revolução de 1974¹, a mobilidade social se assumiu como um dos propósitos da Educação em Portugal.

Todavia, é necessário ter em atenção que as duas civilizações anteriores não foram aquelas que mais influenciaram os sistemas educativos ocidentais. Como tal, é pertinente considerar as perspetivas helénicas e romanas sobre a escolarização (Boyd, 1947), até porque, segundo diferentes autores (Giles, 1987; Kemmis & Edwards-Groves, 2018; Kruger, 1989), a educação ocidental tem os seus princípios fundadores na Antiguidade Clássica.

Pese embora se reconheça alguma influência dos egípcios, a educação, na Grécia Antiga, apresentava características próprias, em parte vinculadas ao desenvolvimento de uma relação próxima entre a educação e a democracia (Manacorda, 1992). A par disso, afastou-se de dinâmicas centradas na dimensão religiosa, enfatizando, por sua vez, processos que se centrassem na razão e na sua relação com a humanidade (Giles, 1987). Como é formulado por Paraskeva (2000, p. 26), «os grandes homens da *Magna Graecia* não se manifestavam como profetas de Deus, mas como mestres independentes e formadores dos seus ideais. É por isso que a cultura grega é o esteio estruturante da civilização ocidental».

Neste sentido, ainda que se reconheça a existência de cidades-Estado, como Esparta, onde a educação, no seu essencial, tinha o foco centrado no desenvolvimento do sentido patriótico, de competências militares e de uma estatura física conducente com essas funções (Kruger, 1989), a dimensão cultural é aquela que mais se associa aos helénicos, simbolizada por Atenas (Boyd, 1947).

Relembrando as influências de Sócrates, o filósofo ateniense desenvolveu, neste período, o *método socrático*, pelo qual, através de um processo dialético e dialógico, procurava descobrir contradições no pensamento das pessoas com quem conversava e, consequentemente, permitir o acesso ao conhecimento verdadeiro (Boyd, 1947; Kemmis & Edwards-Groves, 2018). Porém, esta prática não foi generalizada, estando circunscrita a uma elite que procurava formar os seus filhos em três áreas complementares (estética, atlética e moral).

Tal facto não satisfazia as necessidades dos atenienses de classe média, que progressivamente procuraram fortalecer a sua participação política e económica (Paraskeva, 2000; Pratt, 1980). Perante essa situação criaram-se diferentes escolas, como a Academia de Platão ou a Escola de Zenão de Cítio, que se sustentavam em diferentes concepções e

¹ Referente à revolta de 25 de abril de 1974, que pôs termo à II República portuguesa (1933-1974), um regime político ditatorial que ficou conhecido como Estado Novo.

operacionalizações pedagógicas (Kemmis & Edwards-Groves, 2018).

Essas distintas escolas, e tradições, podem ser, de modo simplificado, entendidas segundo duas (principais) correntes de pensamento. Por um lado, uma tradição personalizada por Platão, que conceptualizava o processo educativo como essencial para o desenvolvimento pessoal estruturado em torno da verdade. Por outro lado, a tradição sofista, representada por Zenão, que vinculava o processo pedagógico ao crescimento do cidadão e das capacidades necessárias para o exercício da cidadania, num contexto democrático, estando a dinâmica educativa, por isso, associada a uma dimensão prática (Paraskeva, 2000).

A este propósito, Pratt (1980) considera os sofistas como aqueles que mais influenciaram, a longo prazo, os sistemas educativos, tendo sido os primeiros a defender a especialização do ensino, numa perspetiva quase vocacional da educação, e, também, a introduzir castigos corporais na prática pedagógica. Por sua vez, Lawton e Gordon (2002) advogam que o pensamento de Platão e Aristóteles (herdeiros de Sócrates) influenciaram o modo como o Estado se relaciona com a educação e a forma como o ensino se associa a uma dimensão de cidadania. Neste sentido, é interessante perceber que, atualmente, diferentes autores (Alarcão, 2001; Apple, 2013; Diogo, 2006; Durkheim, 1977; Freire, 1970; Tadeu da Silva, 2010) refletem, ainda que de modo implícito, sobre questões ligadas a estas duas tradições filosófico-pedagógicas, nomeadamente as finalidades da educação e, por inerência, do sistema educativo ou a relação entre o ensino e a dinâmica social mais alargada.

Apesar da diversidade de escolas e pensamentos, é incontornável o contributo genérico dos gregos especificamente no desenvolvimento da noção de *paideia*, que se relaciona com a necessidade de salvaguardar a educação cultural e moral das gerações mais novas, surgindo, por vezes, intrínseca à ideia de organização formal (escola) responsável por este processo (Giles, 1987; Kemmis & Edwards-Groves, 2018; Manacorda, 1992). Recorrendo à definição proposta por Giles (1987), a *paideia* pode ser interpretada como «um ideal de vida pessoal, enriquecido e alimentado pelos valores da cultura clássica, uma posse preciosa transmitida pela educação» (p. 29). É relevante mencionar que a dimensão cultural, associada aos estudos curriculares e ao seu reflexo no contexto escolar, tem, ainda hoje, significativa expressão (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008). Leia-se, por exemplo, a definição de currículo, proposta por Gimeno Sacristán (2013), como «expressão do projeto cultural e educacional» (p. 24) a desenvolver com e para os estudantes.

Retomando os trabalhos de Paraskeva (2000) e Pratt (1980), reconhece-se que, a par dos helénicos, também a civilização romana deixou um legado educativo para a contemporaneidade, como, a título de exemplo, pensamentos estruturantes sobre o que hoje é possível denominar como teoria curricular. Ainda assim, é pertinente lembrar que a educação romana integrava diferentes domínios e práticas da cultura educativo-pedagógica grega (Boyd, 1947; Lawton & Gordon, 2002; Wheeler, 2013).

No Império Romano, a finalidade do processo educativo recentrou-se nas carências e costumes do Estado (Giles, 1987), focando-se nas dimensões morais, religiosas e de civismo (Manacorda, 1992), numa perspetiva tendencialmente mais prática (Kruger, 1989). Assim, a educação romana concretizava-se em torno de diferentes máximas, como o desenvolvimento da virtude e da correção da conduta (*virtus*) (Boyd, 1947; Kruger, 1989; Manacorda, 1992), da responsabilidade e obrigação social, associadas ao sentido de lealdade para com a família e a nação, (*pietas*) (Boyd, 1947; Lawton & Gordon, 2002) e do sentido de rigor, seriedade, honestidade e rigidez (*gravitas*) (Lawton & Gordon, 2002).

Considerando os pressupostos suprarreferidos, compreende-se que aquela educação se tenha afirmado como «uma estrutura sólida e alicerçada na tradição familiar, na imitação

dos antepassados, na valorização das virtudes» (Paraskeva, 2000, p. 27). Isto é, ao contrário do que ocorreu na civilização helénica, na romana conferiu-se primazia à educação familiar, tendencialmente patriarcal. Neste sentido, no início da República, a mesma era, no essencial, da responsabilidade da família, sendo o pai que, a partir dos sete anos, assumia o processo educativo dos filhos (Boyd, 1947; Giles, 1987; Kruger, 1989; Lawton & Gordon, 2002; Manacorda, 1992).

Posteriormente, esta perspetiva patriarcal sofreu alterações. Numa fase inicial, os escravos familiares começaram a assumir tal responsabilidade e, mais tarde, desenvolveu-se um processo que deu «origem a uma forma de educação não-familiar, mas institucionalizada na escola» (Manacorda, 1992, p. 79). Em concordância com o referido, Lawton e Gordon (2002) indicam que as primeiras escolas se estabeleceram em Roma, no século II a.C., marcadamente influenciadas pela cultura helénica. Aí, a par da leitura e escrita, para as idades mais novas, introduziram-se a literatura latina (com Horácio e Virgílio) e helénica (com Homero), a gramática, a retórica, alguma geometria, entre outras disciplinas, privilegiando a memorização. Progressivamente, o Estado romano foi assumindo cada vez mais funções educativas, permitindo que os municípios se envolvessem na edificação de escolas de instrução (gramática e retórica, tendencialmente), cuja frequência não era obrigatória, nem gratuita (Giles, 1987), dispersando aqueles espaços por todo o Império (Boyd, 1947; Lawton & Gordon, 2002).

Também pela ação de diferentes pessoas, como Cícero ou Quintiliano (Boyd, 1947), a escola romana foi, com o desenrolar do tempo, sofrendo diversas alterações. Redescobrimo alguns contributos da civilização grega, nomeadamente a associação dos processos educativos às *humanitas* (Lawton & Gordon, 2002), começaram a valorizar as *Sete Artes Liberais*, doravante matriz para o currículo romano (Giles, 1987; Manacorda, 1992; Paraskeva, 2000), que se dividiam no *Trivium* – *artes sermoriales* ou *racionales*: dialética, gramática e retórica – e no *Quadrivium* – *artes reales*: aritmética, astronomia, geometria e música. Este enquadramento curricular perpetuou-se ao longo da Idade Média (Boyd, 1947) e do Renascimento (Sider, 2005), ainda que com conceções diferentes sobre cada uma das disciplinas (Carvalho, 2001).

A par do apresentado, é de suma importância recordar que foi no Império Romano (a partir do início do século II d.C., mas com maior incidência no século IV d.C.) que parte das escolas ficaram sob a gestão da Igreja Católica. Esta mudança foi estruturante para a expansão daquela religião pela Europa e, não menos importante, para a afirmação de teorias e práticas educativas consonantes com a sua doutrina, o que resultou no recentrar da educação em formatos eclesiásticos, como as escolas monásticas ou missionárias (Kemmis & Edwards-Groves, 2018; Lawton & Gordon, 2002).

De acordo com Pratt (1980), após a queda do Império Romano do Ocidente, as organizações cristãs foram «the solo guardians of learning» (p. 19). Porém, como alerta a cultura clássica (e humanista) foi progressivamente rejeitada pelo sistema educativo católico, em detrimento de uma cultura cristã, promovida através de escolas episcopais (nas zonas urbanas) e escolas cenobíticas ou monásticas (nas zonas rurais) (Manacorda, 1992). Estas escolas, na Península Ibérica, tanto eram edificadas num, ou muito perto de um, mosteiro, quando estavam vinculadas a uma Ordem religiosa, como eram edificadas em torno de uma catedral, ou similar, se dependiam de um bispo (Carvalho, 2001).

Nestas organizações educativas religiosas, ainda que fossem selecionados alguns autores clássicos, a abordagem pedagógica era, tendencialmente, centrada no estudo bíblico e da História da Igreja, assim como, e de modo integrado, no desenvolvimento de valores como a prudência e o temperamento (Lawton & Gordon, 2002). Pese embora a educação monástica, entendida em sentido lato, não se encontrasse circunscrita ao clero (Kemmis & Edwards-

Groves, 2018), é necessário tomar em consideração que, progressivamente, as escolas monásticas foram substituindo as escolas municipais, desenvolvidas pelo Império Romano, fazendo com que tais instituições ficassem praticamente extintas no decorrer de duas gerações (Boyd, 1947). De alguma forma, a religião Católica estruturou, e praticamente monopolizou, uma rede educativa (Kruger, 1989) na qual se defendia e promovia um ensino que articulava o desenvolvimento espiritual com o intelectual (Giles, 1987). Todavia, é também aceite a ideia de que a presença da cultura na escola, de um modo geral, sofreu um retrocesso quando comparada com a Antiguidade.

Neste sentido, e mesmo que se contemple o esforço da Igreja Católica para alfabetizar, pelo menos os clérigos, diferentes trabalhos têm alertado para o facto de distintas personalidades eclesiásticas, como os bispos, não serem alfabetizados, nem, em alguns casos, saberem assinar o seu nome (Carvalho, 2001; Manacorda, 1992). Essa realidade permite compreender a perspetiva de Lawton e Gordon (2002):

for those not destined to be priests or monks education was usually very basic; just enough religious knowledge to understand the sacraments and the main aspects of the church services. The educational objectives were on two levels: elementary understanding of faith for the majority, with higher levels of understanding and knowledge for priests and monks, including some Latin. There were, nevertheless, constant complaints about the inadequate education of the clergy throughout the Middle Ages (p. 46).

A citação anterior permite compreender por que razão a dinâmica educativa, durante a Idade Média, tradicionalmente se associa a um elemento com menor impacto na vida social. Reconhece-se, porém, que mesmo neste período se evidenciou um novo impulso no domínio da educação e dos processos pedagógicos, promovido pelo aparecimento das universidades (Boyd, 1947; Kemmis & Edwards-Groves, 2018).

Com a fundação das primeiras universidades, no século XI, surgiram movimentos pedagógicos que visavam a independência destas organizações em relação à Igreja e, também, em relação ao Estado, com o intuito de promoverem uma formação de qualidade aos seus estudantes (Giles, 1987). A este propósito, recorde-se, apenas, que Portugal instituiu, no reinado de D. Dinis (em 1290, aproximadamente), a primeira Universidade Portuguesa, na tentativa de aproximar o país, cultural e pedagogicamente, ao que acontecia no resto da Europa (Carvalho, 2001).

A par da implantação das universidades, é necessário compreender que, progressivamente, também se afirmou o ensino secular, ocorrido fora das escolas episcopais, para dar resposta às necessidades manifestadas por um novo grupo social (Manacorda, 1992). A burguesia, devido ao surgimento de mercados outros e de novas trocas comerciais, precisou de criar escolas próprias, que não estivessem dependentes das orientações eclesiásticas (Kemmis & Edwards-Groves, 2018). Neste sentido, aquele grupo em crescimento promoveu o surgimento de mecanismos que possibilitaram um maior acesso seu à escola (Ferraro, 2013; Orme, 2009).

Estes dois factos, a afirmação da burguesia e a criação de novas escolas, ficaram, também eles, associados ao Renascimento e ao ressurgimento do Humanismo (Boyd, 1947). Relaciona-se, pois, com o Renascimento o contínuo crescimento dos processos de escolarização, já iniciados na Idade Medieval, com maior ênfase na valorização do currículo humanista da Antiguidade (Giles, 1987; Kemmis & Edwards-Groves, 2018). Pode sumariar-se, assim, que os contributos renascentistas no âmbito da educação se vinculam à redescoberta das finalidades da

escola, que passa a ser entendida «not just the preparation of monks, priests and clerks, but the intellectual and practical education of a much greater proportion of the population» (Lawton & Gordon, 2002, p. 68).

Para Manacorda (1992), até ao século XVII reconhece-se uma renovação dos princípios e práticas pedagógicas que potenciaram a existência de escolas públicas, laicas e que serviam os interesses da burguesia. É pertinente indicar que, para Gal (2004), a educação moderna surgirá, então, após os movimentos políticos e sociais promovidos por aquele grupo social, e aos quais se associam, por exemplo, a Revolução Francesa (assunto explorado, com maior detalhe, no capítulo 4.1).

Acontecidos na época em análise, é impreterível referir os contributos de Rousseau e de outros pensadores, como Louis-René de la Chalotais, Immanuel Kant, Pestalozzi, Joseph Lancaster, que beneficiaram a reflexão sobre as estruturas formais de ensino e a influência do Estado (e da Igreja) nas mesmas (Boyd, 1947), integrando debates mais amplos, no âmbito do Iluminismo, sobre a educação, a sua finalidade e processos (Lawton & Gordon, 2002). Ainda que se reconheça que esse movimento foi europeu, com diferentes impactos em diversos países, como a Inglaterra, a Alemanha e a Itália, para o presente trabalho considerar-se-á a realidade francesa.

A este propósito, retomam-se as palavras de Condorcet (1943), que refere a possibilidade do sistema educativo proporcionar a todos os cidadãos os «conhecimentos necessários, que não puderam fazer parte da sua primeira educação» (p. 13), muitas vezes inerente às ideias de igualdade entre os cidadãos e de participação na vida pública e/ou política. De acordo com diferentes trabalhos (Gal, 2004; Giles, 1987; Manacorda, 1992), a perspetiva do autor francês é condizente com os ideais que estiveram na base da criação do *Sistema de Instrução Pública*, em França, no início da década de 1790. Defendia-se que o Estado deveria instituir um sistema de instrução pública e gratuita, fora da esfera da Igreja, ainda que se equacionassem adaptações do mesmo de acordo com a classe social de cada pessoa. Mais se advogava por um sistema que combatesse o analfabetismo e garantisse o cumprimento da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1789), encontrando essa perspetiva ecos na contemporaneidade, uma vez que, ainda hoje, se toma a educação como um direito (Bobbio, 2004; Tadeu da Silva, 2010). Porém, estas propostas não tiveram avanços significativos, no plano operacional, devido ao clima político e social tempestuoso que marcou o período da Revolução Francesa (Giles, 1987).

Portugal foi bastante condicionado, política, económica e socialmente, pela perspetiva expansionista do francês Bonaparte, o que prejudicou o normal funcionamento das instituições de ensino (Carvalho, 2001). Porém, o Estado português começou a assumir responsabilidades quanto à instrução, ainda no século XVIII, com a expulsão da Companhia de Jesus, a extinção de todas as suas escolas (Afonso, 1999; Neves, 1996; Pintassilgo, 1999) e a implementação de reformas promovidas pelo Marquês de Pombal. Mas estas circunscreveram-se, no seu essencial, ao desenvolvimento de uma formação técnico-comercial – Aula Comercial –, à criação do Colégio dos Nobres e à reforma da Universidade de Coimbra (Adão, 1997; Serrão, 1981).

Já após as invasões napoleónicas, Portugal teve dificuldade em estabelecer, estruturar e operacionalizar um sistema de educação ou instrução pública (Carvalho, 2001), mesmo que, como se verifica nos seguintes excertos², existisse enquadramento constitucional para o fazer:

² A ortografia foi atualizada em consonância com o Acordo Ortográfico de 1990.

Art. 237 Em todos os lugares do reino, onde convier, haverá escolas suficientemente dotadas, em que se ensine a mocidade Portuguesa de ambos os sexos a ler, escrever, e contar, e o catecismo das obrigações religiosas e civis.

(Constituição Política da Monarquia Portuguesa, 1822)

Art. 145 A inviolabilidade dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Portugueses, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Reino, pela maneira seguinte:

§ 30.º - A Instrução Primária é gratuita a todos os Cidadãos.

(Carta Constitucional da Monarquia Portuguesa, 1826)

Para Fernandes (2004), este período da história portuguesa foi pouco ambicioso no que se refere à educação, fazendo com que os progressos, neste âmbito, também não tenham tido grande significado. O momento histórico subsequente, entre 1828 e 1834, foi de grande turbulência, marcado pela guerra civil entre miguelistas (absolutistas) e liberais, não se reconhecendo efetivos progressos no que concerne ao sistema educativo, antes se verificando, até, alguns retrocessos no período de regência de D. Miguel (Carvalho, 2001).

Todavia, após o final da guerra, evidenciaram-se os primeiros sinais de mudança, pela ação de Rodrigo Fonseca, ao decretar-se a escolaridade obrigatória e gratuita, para os rapazes, com o intuito de se remodelar o sistema de ensino (Serrão, 1981). Mas foi particularmente com Passos Manuel que se desencadeou uma reforma mais estrutural no que concerne ao sistema educativo. A mesma ficou marcada pela centralização das decisões educativas, nomeadamente sobre a programação das disciplinas, por uma estruturação muito significativa do ensino secundário, com a criação dos liceus, e também pela ampla alteração dos programas escolares, desvalorizando-se a *erudição estéril* em detrimento da dimensão científica e técnica (Carvalho, 2001). Porém, tal como é assinalado por Carvalho (2001) e Serrão (1981), até ao final desse século foram emergindo diferentes movimentos, como os propostos por Costa Cabral ou por Fontes Pereira de Melo, que, notando a inconstância no sistema, indiciavam uma direção contrária à proposta por Passos Manuel.

Durante o século XIX, a «construção da escola popular no Portugal oitocentista constitui um recitativo retórico em que a realidade e a ficção se desafiam e por vezes confundem» (Fernandes, 2004, p. 25). Esse aspeto ajuda a compreender, apesar da obrigatoriedade escolar datar de meados do século XIX, as elevadas taxas de analfabetismo – 73% –, em Portugal, no início do século XX (Candeias, 2004; 2005), que contrastavam com a realidade dos países desenvolvidos (Magalhães, 2016). Revela-se, assim, que o cariz centralizador e burocrático do sistema, que vigorou praticamente durante toda a monarquia constitucional, não possibilitou um trabalho sistémico junto da população portuguesa e, por conseguinte, não contribuiu para a redução do analfabetismo no país (Adão, 2012).

Surgindo como um movimento de contraciclo, a I República (1910-1926) assumiu a instrução como um elemento simbólico do regime (Serrão, 1981), associada à formação cívica e ao desenvolvimento do país (Proença, 2009). Investiu no afastamento da Igreja Católica dos processos educativos, procurando laicizar a escola e o Estado (Pintassilgo, 1999), num movimento republicano mais amplo e que assumiu «o projeto de reformar a mentalidade portuguesa, propondo-se a executá-lo por diversas vias e, em situação de realce, pela via da instrução e da educação» (Carvalho, 2001, p. 650). Neste âmbito, Pintassilgo (2010) reforça a ideia de que a I República emergiu como uma rutura com o passado, tendo o projeto regenerador integrado, muito fortemente, a valorização da escola (primária) como mecanismo

de transformação individual e coletiva.

Para isso, ao longo dos 16 anos de vigência, aquele regime desenvolveu diferentes estratégias para promover a educação e a instrução, entre elas: i) a construção de escolas primárias, com o objetivo de expandir a rede pública de escolas; ii) a reforma do Ensino Primário, com a estruturação de dois ciclos de estudos; iii) a criação de escolas móveis, para diminuir o analfabetismo dos adultos; iv) a valorização do ensino industrial e comercial, no Secundário; v) alterações significativas no Ensino Superior, com a criação das Universidades do Porto e de Lisboa e a valorização das escolas normais para a formação de professores (Carvalho, 2001; Proença, 2009). Porém, a par de problemas de funcionamento administrativo (Adão, 2012), os resultados ficaram aquém do expectável por motivos financeiros. Como tal, durante a segunda década do século XX, apenas se construíram 338 escolas e a taxa de analfabetismo da população com mais de 7 anos diminuiu somente 4.1% (Ramos, Sousa, & Monteiro, 2014).

Para além das dificuldades no domínio educativo, a I República apresentou diferentes fragilidades, quer na sua dimensão interna (com instabilidade política e económica), quer na sua dimensão externa (com a participação portuguesa na 1.^a Guerra Mundial), o que proporcionou um golpe militar, em 1926, e, mais tarde, o estabelecimento do Estado Novo (1933-1974), um regime ditatorial (Candeias, 2004). Um marco claramente distintivo entre o regime autoritário e a I República é aquele que se relaciona com a educação e a instrução. A título de exemplo, recorde-se que enquanto entre 1910 e 1926 se procurou diminuir o analfabetismo, com a ditadura salazarista a alfabetização foi conotada como pejorativa, ostentando-se o contrário como algo saudável e benéfico para o Estado. Recordando as palavras de Rómulo de Carvalho (2001), na ótica dos defensores do autoritarismo «seria preferível manter o povo na ignorância, pois dela decorrem a sua docilidade, a sua modéstia, a sua paciência, a sua resignação» (p. 726).

Essa perspetiva pode explicar a razão pela qual só na década de 1960, segundo Magalhães (2016), se verificou a universalização do ensino elementar, até porque apenas a partir de 1950 é que o regime começou a preocupar-se em fazer cumprir as leis de obrigatoriedade da frequência escolar (Candeias, 2005). Todavia, tal frequência pressupunha «uma escola reduzida no tempo de ensino e nos currículos e ampliada na acção doutrinária, católica e política» (Almeida, 2011, p. 26), reduzindo-se os conteúdos programáticos ao “saber ler, escrever e contar” (Rosas, 2001), numa dupla perspetiva: instrução mínima e formação do carácter (Nóvoa, 2005).

É pertinente lembrar que a noção de que o sistema educativo, como organização pertencente ao aparelho do Estado, deveria servir como reprodutor da ideologia do sistema político não é nova, em Portugal. Já na I República se encontravam indícios dessa visão, como sugere o seguinte excerto:

ao professor primário é, assim, atribuída uma missão de enorme transcendência. Substituto do padre, novo sacerdote laico, como a República o imaginava, assume uma importante função cultural, ideológica mesmo, a de republicanizar a consciência dos cidadãos, em particular nas distantes e reticentes comunidades rurais, condição indispensável à sobrevivência do novo regime (Pintassilgo, 2010, p. 186).

Todavia, como é alertado por Magalhães (2016) e Mónica (1977; 1980), a *simbiose* entre o sistema educativo e o Estado Novo foi maximizada, associando-se a escola, inequivocamente, à causa nacionalista, como estrutura de propaganda dos valores e ideologia política do regime. Aquele não deixou, assim, de se assumir como Estado-educador, que se responsabilizava pelo

controlo do currículo, pela organização dos docentes e alunos e pela gestão dos processos de ensino (Castro, 2010). Tal foi alcançado, também, através da instituição do manual escolar único, que promovia a cultura didática normativa, orientando-se a prática pedagógica segundo o que aquele livro escolar ditava (Nóvoa, 2005).

Este processo visava, para além da inculcação dos valores do regime, a conservação da estrutura social, uma vez que era expectável que, por via da educação, cada estudante se posicionasse numa hierarquia social que se perpetuava inalterada, de modo intemporal (Rosas, 2001). A título de exemplo, na instrução básica, as crianças eram submetidas a frases retóricas e expressivas, que descreviam a terra como “mãe” e “melhor amiga” e a ilustrações da vida no campo alusivas a uma realidade feliz, repleta de saúde e valores morais que a cidade corrompia. Assim, a corrente apologista do êxodo rural, da troca da vida na aldeia pela cidade, era combatida pela escola, que contrariava, deste modo, a ideia de ascensão social (Mónica, 1977; 1980) e valorizava a simplicidade e humildade do mundo rural (Almeida, 2011).

De modo complementar, e considerando o trabalho de Stoer (2008a), é pois possível estabelecerem-se três períodos distintos no que diz respeito ao modo como a educação foi considerada durante o Estado Novo: i) uma perspetiva inicial, quando o sistema educativo estava ao serviço da ideologia do Estado, intimamente associado à tríade *Deus-Pátria-Família*, valorizando-se a identidade rural e analfabeta; ii) uma diluição da dimensão ideológica associada ao *antidesenvolvimentalismo* do país, em detrimento de uma relação mais estreita entre a educação e a economia, pese embora se mantivesse a ideia de que o sistema educativo se encontrava ao serviço do Estado; iii) num momento final do regime, identifica-se um entendimento mais complexo sobre o sistema, notoriamente associado à articulação entre diferentes concepções sobre educação e cidadania e aliado, também, à democratização do acesso à escola.

É necessário ter em consideração que, já na década de 1970, sob o governo de Marcello Caetano, influências externas, como as da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), e internas, como a ação de Veiga Simão, emergiram como indícios de uma possível democratização e massificação do ensino (Carvalho, 2001; Lamas, 2019; Stoer, 2008a). Mas só após o 25 de abril de 1974, com o regime democrático implantado, se concretizou uma efetiva modernização e remodelação do sistema educativo português (Candeias, 2004), em linha com o que foi desenvolvido nos restantes países europeus ocidentais (Correia, 1999), e que será sumariamente apresentado no capítulo 2.2.

2.2. A ORGANIZAÇÃO ATUAL DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

O sistema educativo português pode ser entendido de acordo com o seguinte esquema:

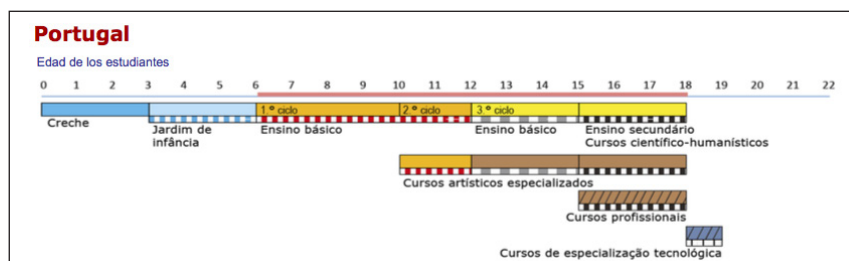


Figura 1. Diagrama do Sistema Educativo Português, retirado de Eurydice (2018, p.24).

A sua estrutura inclui a Educação Pré-Escolar (creche e jardim de infância), o Ensino Básico (1.º ao 9.º ano de escolaridade), o Ensino Secundário (10.º ao 12.º ano de escolaridade) e o Ensino Superior. É pertinente recordar que, para o presente trabalho, considerar-se-á, apenas, o

Ensino Básico (destinado aos alunos entre os 6 e os 15 anos de idade), excluindo-se os cursos artísticos especializados e os cursos profissionais.

Influenciadas, em parte, pelo «desejo de democratizar a escola» (Leite, 2005, p. 23), após a revolução de 1974, como relembra Lima (2014a), as escolas, internamente, desenvolveram mecanismos de autogestão e autonomia que, de modo progressivo, se quebraram, tendo-se procedido, depois, à (re)centralização das decisões relacionadas com o sistema educativo. Tal processo pode ajudar a explicar a volatilidade, e uma certa inconstância, que se verificou entre 1974 e 1986, ano em que se aprovou a lei-quadro da Educação, isto é, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Pacheco & Sousa, 2018).

A este propósito, torna-se pertinente indicar que aquela lei, na sua versão original de 1986, definia, no artigo primeiro, na alínea 2, que «o sistema educativo [português] é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação» e, inerentemente, tem como principal finalidade a «permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade». A par do referido, constata-se que, no mesmo artigo, mas na alínea 4, se consagra a universalização do acesso à educação em todo o território nacional de Portugal («o sistema educativo tem por âmbito geográfico a totalidade do território português - continente e regiões autónomas»), assim como em regiões internacionais de forte presença portuguesa, nomeadamente locais com emigração significativa. Desta forma, indicia-se que a dispersão geográfica do sistema educativo português deve «ter uma expressão suficientemente flexível e diversificada, de modo a abranger a generalidade dos países e dos locais em que vivam comunidades de portugueses ou em que se verifique acentuado interesse pelo desenvolvimento e divulgação da cultura portuguesa».

De acordo com a perspetiva de Fernandes (2006) e Lamas (2019), a Lei de Bases do Sistema Educativo, em Portugal, foi um documento de especial relevo para a definição da estrutura do sistema e, não menos importante, das conceções associadas aos processos de ensino e de aprendizagem, porque no mesmo a educação surge como um direito humano reconhecido e valorizado pelo Estado português. Mais ainda, a aprovação desse normativo associa-se a um momento de renovação e modernização do sistema educativo, nomeadamente com a organização estrutural do Ensino Básico (em três ciclos distintos) e o progressivo reconhecimento da Educação Pré-Escolar (Castro, 2010). Porém, como é indicado por diferentes trabalhos (Barroso, 2015; Fernandes, 2006; Pacheco & Sousa, 2018), as alterações no âmbito das políticas curriculares têm sido bastante recorrentes ao longo das últimas três décadas, aproximadamente.

Integrando o contributo de diversos autores (Diogo, 2006; Fernandes, 2005; 2006; Leite, 2005; Pacheco, 2008; Pacheco & Sousa, 2018; Roldão, 2017a; Roldão & Almeida, 2018a), reconhecem-se outros quatro momentos estruturantes nas mudanças curriculares, em Portugal, após a sua democratização: i) a *Reforma Curricular*, entre finais da década de 1980 e inícios da década de 1990; ii) a *Reorganização Curricular do Ensino Básico*, nos primeiros anos do século XXI; iii) a *Reforma Curricular Parcial*, um ciclo (tendencialmente) associado a uma legislatura, entre 2012 e 2015; iv) (o *Projeto de*) *Autonomia e Flexibilidade Curricular*, iniciado em 2017, aí circunscrito a um projeto-piloto, e mais tarde generalizado a todas as escolas, no ano letivo de 2018/2019.

Relativamente ao primeiro período – tradicionalmente denominado como *Reforma Curricular* –, é pertinente ter-se em consideração que, embora as dimensões organizacionais tenham ficado definidas pela Lei de Bases, as dimensões curriculares só foram estabelecidas com o Decreto-Lei n.º 286/89, que procedeu «à definição dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário» (preâmbulo). De acordo com Diogo (2008) e Roldão (2017a), esta reforma

curricular integra-se num movimento mais amplo de reformas educativas, que contemplava diferentes domínios, como a autonomia escolar, a relação escola-comunidade educativa, a estruturação da ideia de projeto educativo, entre outros. Especificamente no âmbito curricular, Fernandes (2006) salienta o desenvolvimento de um conceito amplo de currículo, o surgimento da Área-Escola e a valorização das atividades de enriquecimento curricular.

Todavia, é pertinente indicar que, para Correia (1999), as décadas de 1980 e 1990, ainda influenciadas por um entendimento curricular que, implicitamente, subordinava os saberes contextualizados aos conhecimentos descontextualizados (e, por isso, universalizáveis), ficaram associadas à crescente valorização da ciência e da tecnologia, no currículo, legitimando estas áreas pelo seu interesse económico. Em consonância, reconhece-se a introdução, nos normativos, de expressões que exaltam a dimensão económica e de empregabilidade da educação (Roldão & Almeida, 2018a). Na mesma linha de pensamento, Fernandes (2005) defende que a *Reforma Curricular* foi despoletada por, e orientada para as, necessidades económicas associadas à pertença à Comunidade Económica Europeia, o que muito influenciou as políticas nacionais, numa lógica de racionalização do processo educativo e que, contrariamente ao que era proferido politicamente, não possibilitou o desenvolvimento da autonomia escolar.

Complementando o mencionado, e recorrendo à expressão proposta por Pacheco (2008), é importante ter em consideração que esta reforma previa «uma autonomia de margens curriculares, já que o leito do rio corre em função das normas estabelecidas a nível nacional» (p. 27). Como afirma Fernandes (2011), as decisões políticas foram marcadas por uma conceção centralista do processo educativo, que perpetuou o entendimento disciplinar do currículo – ainda que o discurso político se apresentasse no sentido contrário – e intensificou os processos de controlo burocrático. Com um pensamento complementar, Barroso (2003) recorda o progressivo (re)aparecimento, a partir de 1990, de exames e provas de avaliação externa, que, após 1974, tinham sido praticamente extintos da realidade portuguesa.

É necessário ter em atenção, contudo, que foi através do desenvolvimento de projetos – no âmbito na Gestão Flexível do Currículo, por exemplo – que focavam a centralidade da escola nos processos de decisão e desenvolvimento curricular que se inicia o segundo período, conhecido como a *Reorganização Curricular do Ensino Básico* (Diogo, 2008; Fernandes, 2006; 2011; Leite, 2005; Pacheco, 2001). O mesmo teve como documentos normativos mais significativos o Despacho n.º 4848/97, o Despacho n.º 9590/99 e o Decreto-Lei n.º 6/2001.

Este último Decreto-Lei ficou, entre outras dimensões, associado à valorização da educação para a cidadania como uma dimensão transdisciplinar do processo educativo (Roldão & Almeida, 2018a) e à inclusão de novas *áreas curriculares não disciplinares* – Área de Projeto; Estudo Acompanhado; Formação Cívica – veiculadas a processos de «autonomia das escolas na esfera curricular (...), contribuindo para que a construção local do currículo responda às necessidades, aspirações e interesses que não podem ser contemplados em determinações centrais, elaboradas a nível nacional» (Abrantes, 2001, p. 12). Como perspetiva Castro (2010), a autonomia foi um importante conceito nas políticas educativas na passagem para o novo milénio, tanto no que se refere à autonomia organizacional (de cada instituição escolar), como no que diz respeito à autonomia (pedagógico-)curricular, associada às ideias de articulação e flexibilização curricular.

Porém, é importante, à semelhança de Diogo (2008), reconhecer-se o contrassenso patente entre o desenvolvimento de mecanismos de autonomia da escola, como um processo que visa a melhoria da prática pedagógica e o sucesso educativo, e a limitação dessa autonomia, no essencial, àquelas três *áreas curriculares não disciplinares*. Esta perceção é complementada

pelo estudo de Preciosa Fernandes (2005) que, sustentada nos discursos e perceções dos docentes, constatou que, após um período inicial de entrega e dedicação destes profissionais para a construção curricular contextualizada, os mesmos agentes educativos se desmotivaram, quando os processos de inovação curricular que se pretendiam desenvolver eram comprometidos pelas normas e exigências burocráticas definidas pela administração central.

Fica explicitado, assim, como o pendor centralista e de controlo, que marca a tradição normativa portuguesa no que ao currículo se refere (Machado, 2017), também influenciou este período através, por exemplo, da definição prévia do tempo de aula: 90 minutos (Pacheco, 2008). Algo que, no entendimento de Castro (2010), contrariou o discurso político que defendia a autonomia de cada organização escolar.

De modo sumário, Pacheco (2001) defende que, no essencial, as mudanças propostas ficaram circunscritas ao surgimento das áreas curriculares não disciplinares (já mencionadas), à renovação dos programas no Ensino Secundário, à alteração no regime de avaliação e à introdução dos conceitos de projeto e competências no currículo nacional. A dimensão das competências, no âmbito do discurso curricular, foi, efetivamente, uma originalidade que marcou essa *Reorganização Curricular do Ensino Básico*, até 2012. Com o início deste terceiro período, politicamente, o currículo retoma as noções de conteúdos e objetivos (Pacheco & Sousa, 2018), exclusivamente, o que evidencia os paralelismos com a teoria curricular proposta por Tyler (1976), que será detalhada no próximo capítulo.

Para melhor se compreender este período – *Reforma Curricular Parcial* – é necessário reconhecer-se que, paulatinamente, as políticas educativas portuguesas introduziram, no vocabulário de cariz curricular, conceitos tradicionalmente associados aos mercados económicos (Teodoro & Estrela, 2010). Para Pacheco (2018), é um entendimento neoliberal que justifica esta mobilização do campo económico para as realidades escolares, com a inclusão, no discurso educativo, de expressões como *accountability*, *standards*, *clusters*, *rankings*, entre outras. Ainda de acordo o autor, pese embora a transposição de conceitos já se tenha verificado na década de 1980, é nesta última (2010 em diante) que se «intensificou o discurso da qualidade, responsabilidade e eficiência, no quadro de uma cultura de prestação de contas, como se a escola fosse ditada pelas regras de um mercado» (p. 80).

Numa linha de pensamento complementar, Castro (2010) defende que é a partir de 2006 que se constata um acréscimo de normativos e discursos políticos que apresentam uma componente de maior controlo, regulamentação e avaliação. Num tom acutilante, Afonso (2013) retrata o início da década de 2010, no que às políticas educativas diz respeito, como um período de significativo recuo. Recentrando a discussão na dimensão curricular, Pacheco e Sousa (2018) referem que a partir de 2012, com o Decreto-Lei n.º 139/2012, se verificou uma (re)centralização do currículo – como modo de combater a *dispersão curricular* e numa lógica evidente de racionalidade pedagógica – nas disciplinas das áreas das Letras e das Ciências Naturais, com um claro reforço na carga horária de Português e Matemática. De modo a clarificar tal tendência, recorda-se que o combinatório destas duas disciplinas, com o Decreto-Lei n.º 91/2013, passa a representar 68,89% da matriz curricular obrigatória no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Roldão & Almeida, 2018a). Para Seabra (2015), a evidente priorização de determinadas áreas do saber encontra-se, inequivocamente, associada à (hiper)valorização da relação entre educação e empregabilidade.

Complementado o referido, Afonso (2013) considera que este entendimento conceptual, em Portugal, teve diferentes influências no quotidiano escolar, salientando-se: i) o retorno à centralidade da instrução e transmissão de conhecimentos; ii) a valorização da mensurabilidade e, por inerência, o enfoque nos resultados; iii) a ideia de um trabalho pedagógico focado

na preparação para as diferentes provas de avaliação, desvalorizando as restantes funções educativas; iv) o aumento de processos de avaliação externa, nomeadamente com exames e outras provas estandardizadas.

Face ao exposto, pode considerar-se que os enquadramentos conceptuais que sustentaram este período se aproximavam daquilo que Roldão (2017b) denominou como *versão enciclopedista*, porque parecem ter favorecido, na escola, «uma formatação estéril do conhecimento, encapsulado nas unidades disciplinares repletas de tópicos enumerativos (...) e esgotadas no momento da sua avaliação final, com escassa apropriação» (p. 40).

Em jeito de súmula, para Roldão e Almeida (2018a; 2018b), este período temporal (≈1989-2018) apresenta dois elementos particularmente significativos: i) a consolidação de um modelo curricular estruturado em disciplinas que nem sempre apresentam continuidade ao longo do Ensino Básico, verificando-se distintos desdobramentos nos três ciclos; ii) uma progressiva desconsideração de dimensões transversais ou de exercício de cidadania, em detrimento de uma crescente valorização e reforço das componentes curriculares de línguas (Português e Inglês) e matemático-científicas, explicados por interesses políticos, sociais e económicos (este aspeto não é específico da realidade portuguesa, como indica, por exemplo, Robinson (2017), mas antes uma tendência ocidental generalizada).

Todavia, é pertinente indicar que, com o (*Projeto de*) *Autonomia e Flexibilidade Curricular*, na perspetiva de Palmeirão e Alves (2017), o sistema educativo português, talvez numa lógica contraditória à sumariada, procura promover

um modelo cuja estrutura curricular esteja baseado nas necessidades e interesses das pessoas que se desenvolvem e aprendem mediante a interação e o envolvimento ativo com o seu meio e convoque os saberes disciplinares para um conhecimento mais integrado (p. 4).

Com início deste quarto período – com o Despacho n.º 5908/2017 e o Decreto-Lei n.º 55/2018 – o currículo deixa de se limitar aos objetivos e aos conteúdos, integrando, agora, as atitudes, capacidades e conhecimentos. Ainda que se encontre numa fase inicial, pelo menos no que ao discurso se refere, este período procura reformular a realidade escolar portuguesa, valorizando as dimensões de autonomia e flexibilidade curricular (Pacheco & Sousa, 2018), e (re)orientar e (re)centrar a prática pedagógico-curricular em dois novos documentos oficiais: *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* e *Aprendizagens Essenciais* (Cosme & Trindade, 2019; Roldão & Almeida, 2018b).

Considerando o apresentado, e de acordo com Barroso (2015), fica patente que as mudanças, ou talvez reformas, curriculares foram aquelas que ocorreram com maior recorrência no sistema educativo português. Mais ainda, segundo Machado (2017), a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo, os normativos relacionados com as matrizes curriculares evidenciam uma noção de currículo que pressupõe a existência de um cânone de conteúdos e disciplinas de «validade universal» (p. 31) e organizadas de acordo com determinada duração e carga horária, que deverá ser, no contexto nacional, generalizada. Neste sentido, a compreensão das matrizes curriculares assume-se como importante, uma vez que, como referem diferentes autores, a tradição centralizada do sistema educativo português faz com o que os normativos tenham especial influência na realidade de cada organização escolar (Fernandes, 2011; Pacheco, 2003; Seabra, 2015).

As tabelas (Anexo 1.1 e Anexo 1.2) permitem ilustrar as mudanças ocorridas com a transição do Decreto-Lei n.º 139/2012 para o Decreto-Lei n.º 55/2018. Uma das alterações

mais significativas, e com especial relevância para o presente estudo, é a valorização da Educação para a Cidadania. Com o Decreto-Lei n.º 139/2012, esta dimensão encontrava-se circunscrita ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, como uma área não disciplinar e transversal. Por via do Decreto-Lei n.º 55/2018, é criada a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento que, no 1.º Ciclo, continua a ser entendida de forma transdisciplinar, mas que é pensada como uma disciplina autónoma, tanto no 2.º como no 3.º Ciclos, sem perder uma conotação de tema transversal e para o qual converge o trabalho de diferentes componentes curriculares.

No sentido mais estrutural, reconhece-se que a recente matriz se organiza mais em áreas curriculares do que em disciplinas específicas, indicando-se os tempos mínimos para um conjunto de duas ou três disciplinas. Com o Decreto-Lei n.º 55/2018, o Inglês é, efetivamente, introduzido no 1.º Ciclo do Ensino Básico e a disciplina de Tecnologia de Informação e Comunicação passa a existir, também, no 2.º Ciclo do Ensino Básico. A par disso, evidencia-se a atribuição de uma carga horária maior para as Expressões e para a Educação Física.

Para Roldão (2017b), as alterações sumariamente descritas têm em consideração uma dupla necessidade: existir uma dimensão nuclear e comum a todas as escolas e haver espaço e flexibilidade para que cada organização educativa consiga desenvolver o currículo de modo a possibilitar a aprendizagem de *saberes estruturantes*. Esta convergência corporiza-se, por exemplo, na possibilidade de cada escola gerir, autonomamente, 25% do currículo, decidir o modo de funcionamento das disciplinas –semestral ou trimestral – e, ainda, criar disciplinas específicas, numa lógica de componente curricular local (Cosme & Trindade, 2019; Pacheco & Sousa, 2018).

Mais ainda, e tendo em consideração o progressivo aumento da escolaridade obrigatória (atualmente, 12.º ano ou 18 anos de idade), é essencial atender a que, como menciona Diogo (2006), após a democratização do regime político em Portugal, a par da democratização tendencialmente generalizada do acesso à escola, o sistema tem-se notado cada vez mais heterogéneo e multicultural. Essa dimensão, ainda que não seja curricular, é de especial relevância, uma vez que, em muito, se relaciona com as questões da cidadania e com o modo como a escola se estrutura, ou não, como um espaço de construção e valorização dessa cidadania.

2.3. AS ESCOLAS EM PORTUGAL: ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

Em sintonia com a perspetiva de Alarcão (2001) e Machado (2014), deve ter-se em atenção que o conceito de “escola”, em Portugal, não está circunscrito ao edifício escolar, mas remete para a organização/unidade orgânica que é dotada de órgãos de gestão próprios e que se fortalece através do trabalho e da interação/relação humana. A par disso, e como explicam Rodrigues e colaboradores (2017), na viragem do século XX para o XXI, diferentes normativos têm consolidado uma rede escolar de estabelecimentos públicos tendencialmente organizada em agrupamentos escolares que, com o Decreto-Lei n.º 137/2012 se estabelecem, em definitivo, como a «unidade organizacional [de referência], dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino» (Artigo 6.º, n.º 1).

Ainda que a noção de agrupamento retome à década de 1980 (Machado, 2014), de acordo com o que é referido por Castro (2010) e por Sanches e Torres (2015), é no final da década de 1990, pela aprovação do Decreto-Lei nº 115-A/98, que se sente maior impacto nas realidades educativas, através da formação dos primeiros agrupamentos. Estes surgiram quer numa lógica de formação de *agrupamentos horizontais* – por exemplo, um conjunto de escolas do 1.º Ciclo agrupavam-se, dando origem a uma unidade orgânica composta por um só nível de ensino

–, quer numa lógica de *agrupamentos verticais* – incluindo escolas de diferentes níveis de escolaridade e privilegiando a continuidade do percurso formativo de um mesmo estudante. Porém, como salientaram os autores (Castro, 2010; Sanches & Torres, 2015), após esta fase inicial, durante a qual eram as próprias escolas que tomavam as decisões sobre a organização dos agrupamentos, de modo paulatino este processo foi imposto hierarquicamente, através de decisões da tutela que estabeleciam que os agrupamentos de escolas deveriam ser (re) formados, em exclusivo, de modo vertical. Estas mudanças marcaram-se por uma lógica de racionalização dos recursos e dos custos, num racional pensado em torno do rácio custo de funcionamento/resultados pedagógicos (Machado, 2014).

Para Carreira (2017) e Torres (2015), é necessário ter-se em consideração, ainda, a formação, a partir de 2008, de *mega-agrupamentos* e *agregação de agrupamentos*, que ocasionaram a existência de unidades orgânicas com um número elevado de estudantes e, também, com uma dispersão geográfica muito acentuada. Tal traduziu-se, inevitavelmente, em desafios acrescidos para as dinâmicas de gestão e liderança escolar. A este propósito, e considerando os contributos de dois trabalhos distintos (Mesquita, 2014; Rodrigues, Ramos, Félix, & Perdigão, 2017), verifica-se que esta dispersão geográfica é, efetivamente, identificada como o aspeto que mais dificultou o processo de união das diferentes escolas. Essa dificuldade é mais facilmente entendida se percebermos os processos de gestão educativa como sustentados em dinâmicas interativas entre os diferentes agentes, pelo que pressupõem a proximidade de modo a serem tomadas decisões que possibilitem um comprometimento partilhado, alicerçado numa cultura escolar que se pretende comum (Sanches & Torres, 2015), mas não hegemónica.

Em paralelo com os elementos organizacionais acima descritos, importa assinalar que, em 2008, se verificou uma outra mudança significativa nas instituições escolares. Contrariamente ao que foi tradição em Portugal, após o 25 de abril de 1974, o Decreto-Lei n.º 75/2008 substituiu a gestão escolar de um órgão colegial para um órgão unipessoal (Torres, 2015). De acordo com a perspetiva de Lima (2009), esta alteração surge num contexto mais alargado, de progressiva influência dos conceitos e pressupostos económicos e gestionários em diferentes domínios da vida pública, nomeadamente nas realidades escolares e, por inerência, na liderança educacional. Segundo o mesmo autor, estes mecanismos, progressivamente, recentralizam o poder, fazendo com que

o governo democrático das escolas não apenas surge como uma preocupação deslocada, fora de tempo e das prioridades políticas, mas sobretudo associada ideologicamente a uma irresponsabilidade em termos de gestão racional, eficaz e eficiente dos estabelecimentos de ensino (Lima, 2014b, p. 1077).

Face ao exposto, atualmente, e como explicam Afonso (2013) e Torres (2015), as escolas portuguesas, de modo geral, são organizações integradas em agrupamentos de escolas que sentem diferentes pressões – avaliações externas nacionais e internacionais (PISA, TIMSS e PIRLS), mecanismos de controlo e *accountability*, *rankings*, monitorização e conformidade à burocratização, entre outras –, o que tem facilitado a reprodução e imposição de uma cultura escolar, definida numa lógica hierárquica e unidirecional de *cima para baixo*, que privilegia os resultados e a responsabilização unipessoal.

Recorrendo à expressão proposta por Lima (2009; 2014b), pode considerar-se que a organização dos agrupamentos escolares em Portugal está assente em práticas *pós-democráticas gerencialistas*. Não se circunscrevendo aos processos de liderança e coordenação, este entendimento parece imbuir-se nas diferentes ações desenvolvidas no contexto escolar

que delegam para segundo plano os processos democráticos. Como refere um diretor de um agrupamento de escolas, por vezes esta dinâmica permite pensar que as realidades dos agrupamentos de escolas são como a:

Coca-Cola, as cervejeiras e coisas do género, sem qualquer importância relacional... e as escolas não são assim! Temo que as escolas se transformem em locais mecânicos, que se submetam às ditaduras dos números e às ditaduras financeiras, é isto que eu temo, e isso vai ter com certeza implicações nas características dos nossos alunos (Mesquita, 2014, p. 235).

De acordo com o referido, Machado (2014) sumariza o funcionamento destas organizações de *grande escala* a partir de dois eixos. Por um lado, o desenvolvimento progressivo de dinâmicas organizacionais que favorecem a *cadeia de comando*, a hierarquia, a fragmentarização e a especialização, que, segundo o autor, parecem inevitáveis em organizações cada vez maiores e mais dispersas. Por outro lado, o aumento da regulamentação e da burocracia, num processo que formaliza as relações entre os diversos agentes educativos, mas que parece ineficaz para cada uma das circunstâncias específicas de cada realidade e de cada aprendente.

A par das influências transversais que têm marcado o quotidiano das escolas portuguesas, podem aprofundar-se um pouco mais os aspetos relacionados com os órgãos de administração e gestão dos agrupamentos de escola ou das escolas não agrupadas, comuns a todas as instituições analisadas (cf. capítulos 7 e 8). Definidos pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, atualmente estas unidades orgânicas contam com quatro órgãos distintos: i) Conselho Geral; ii) Diretor; iii) Conselho Administrativo; iv) Conselho Pedagógico.

De acordo com o normativo referido no parágrafo anterior, o Conselho Geral assume-se como o «órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa» (Artigo 11.º, n.º 1). Para Afonso (2010), este órgão é especialmente relevante na promoção de mecanismos de *prestação de contas* que tendem a potenciar pressões no sentido de processos mais eficazes e eficientes. Numa linha de pensamento similar, Lima (2014b) refere que aquele mimetiza o funcionamento dos conselhos gerais das empresas. Ainda de acordo com o autor, a opção por este tipo de órgãos promove processos que minimizam a participação dos diferentes agentes escolares (docentes, estudantes, pessoal não-docente), atribuindo maior importância à tomada de decisões assumidas por agentes externos à escola que, obrigatoriamente, têm que integrar este órgão (cf. artigo 12.º, no seu n.º 6, que refere que «além de representantes dos municípios, o conselho geral integra representantes da comunidade local, designadamente de instituições, organizações e actividades de carácter económico, social, cultural e científico»).

Considerando o indicado no Decreto-Lei n.º 75/2008 e no Decreto-Lei n.º 137/2012, o Conselho Geral tem que, entre outras competências: i) eleger o seu presidente; ii) aprovar os documentos de funcionamento e planeamento escolar (como o regulamento interno, projetos educativos, relatórios de atividade e de contas de gerência); iii) acompanhar e avaliar o desenvolvimento de atividades escolares, tendo especial enfoque no projeto educativo; iv) definir as orientações e linhas estratégicas de funcionamento das organizações educativas, assim como de relação com a comunidade e de participação em eventos/atividades de natureza cultural, pedagógica e científica; v) eleger e avaliar o desempenho do diretor.

Indissociável daquele órgão é o cargo de diretor, uma vez que este agente é eleito pelo Conselho Geral e é ao mesmo que tem que *prestar contas* (Afonso, 2010). Como refere Carreira (2017), a partir de 2008, com a unipessoalização da(s) liderança(s), a figura do diretor passa

a ser central nas dinâmicas escolares, uma vez que este concentra o poder na suas múltiplas dimensões: administrativa, financeira e pedagógica. Como resume Lima (2014b, p. 1077):

o diretor escolar passa a concentrar mais poderes sobre o interior da escola, a nomear e a demitir livremente os detentores de outros cargos e a ser responsabilizado perante as autoridades e o órgão de topo pelos resultados da sua gestão, com destaque para a produção de resultados escolares mensuráveis e comparáveis através de modalidades de avaliação externa estandardizada.

Essa multiplicidade de tarefas, no entender de Lima (2009), parece contrariar um entendimento democrático dos processos de gestão. Face ao exposto, e como explica Mesquita (2014), o diretor passou, então, a associar-se a um conjunto vasto e diverso de tarefas de cariz administrativo e financeiro que, por vezes, parecem marcar mais o quotidiano deste cargo do que os reais processos de liderança educativa na sua dimensão mais pedagógica. De entre as mesmas, destacam-se: i) gestão das instalações e património da organização escolar; ii) elaboração e controlo do orçamento da instituição; iii) organização e distribuição do serviço dos recursos humanos, nomeadamente a distribuição da carga letiva e a nomeação de coordenadores e demais lideranças intermédias; iv) gestão e supervisão dos serviços administrativos, pedagógicos e técnicos; v) promoção e acompanhamento de dinâmicas de relação com a comunidade, nomeadamente com a definição de protocolos/acordos com diferentes instituições e outras escolas; vi) representação institucional.

A par das responsabilidades elencadas, é necessário, ainda, ter-se em consideração que o Conselho Administrativo é presidido pelo diretor e, como indicado no artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, tem como competências:

- a) Aprovar o projecto de orçamento anual, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo Conselho Geral;
- b) Elaborar o relatório de contas de gerência;
- c) Autorizar a realização de despesas e o respetivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira;
- d) Zelar pela atualização do cadastro patrimonial.

De acordo com a citação anterior, os diferentes normativos portugueses parecem induzir uma cada vez maior valorização da componente administrativa associada ao cargo de diretor, num entendimento *tecnocrático* deste profissional (Afonso, 2010; 2013; Lima, 2009). Porém, a ação do diretor, e das lideranças educativas, na sua componente pedagógica e curricular, não pode ser reduzida de menor importância nas realidades escolares (Castro, 2010). A este propósito, é importante reconhecer que, mesmo atualmente, o diretor assume a presidência do Conselho Pedagógico, órgão esse que tem a função «de coordenação supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos» (Decreto-Lei n.º 137/2012, artigo 31.º).

Segundo Alarcão (2001), a escola deverá, de facto, afirmar-se como uma organização na qual se procura uma efetiva articulação entre os domínios administrativos e os domínios pedagógicos. Nesse sentido, como defendem a autora e Carreira (2017), será essencial que se encetem esforços de uma maior ligação entre as preocupações administrativas e a ação pedagógica dos docentes, num entendimento que integra o desenvolvimento profissional de

cada um dos agentes e o desenvolvimento institucional de cada uma das organizações escolares. Ainda que de modo pouco explícito, parece que a lógica subjacente à presença do diretor no Conselho Pedagógico tem em consideração o descrito, uma vez que, como é apresentado naquela legislação, tal órgão de coordenação, que conta com a presença dos coordenadores dos departamentos curriculares e demais lideranças pedagógicas, assume diferentes competências, entre as quais se destacam: i) elaboração do *projeto educativo*; ii) escolha dos manuais escolares a adotar; iii) definição no âmbito da articulação e diversificação curricular; iv) apresentação de propostas no domínio da ação pedagógica e da avaliação.

Contudo, como é referido por Machado (2014), as dinâmicas de liderança pedagógica, no âmbito dos (mega-)agrupamentos escolares, apresentam desafios acrescidos, relacionados com o número de agentes envolvidos, assim como com a já enunciada dispersão geográfica. Nas palavras do mesmo, para serem viáveis práticas de gestão educativa com efetivo impacto nos processos pedagógicos e nas aprendizagens dos estudantes, será fundamental criarem-se *escolas dentro da escola*, isto é, equipas pedagógicas que desenvolvam trabalho em conjunto, numa lógica de proximidade, articulação curricular e valorização da dimensão pedagógica (e humana) destas instituições.

Os aspetos aludidos no parágrafo anterior deverão consubstanciar-se no projeto educativo de cada instituição escolar, aliás como se evidencia nas seguintes prescrições da tutela:

«Projecto educativo» o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa (alínea a, do n.º 1 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 137/2012).

Concretização de um exercício efetivo de autonomia curricular, possibilitando às escolas a identificação de opções curriculares eficazes, adequadas ao contexto, enquadradas no projeto educativo e noutros instrumentos estruturantes da escola (alínea a, do n.º 1 do artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 55/2018).

As opções estruturantes de natureza curricular são inscritas no projeto educativo (n.º 5 do artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 55/2018).

O projeto educativo de cada agrupamento de escolas é, simultaneamente, o documento curricular principal da instituição e um texto estruturante para a afirmação da autonomia organizacional. Nesse sentido, é importante reconhecer que o mesmo não corresponde, apenas, a uma dimensão curricular, integrando, também, aspetos relacionados com a gestão, como o planeamento estratégico (Ramalho, Lacerda, & Rocha, 2018).

Para Diogo (2008), o projeto educativo tem sido entendido, no contexto português, como um elemento orientador da ação dos diferentes profissionais de cada organização escolar. De certa forma, procura-se, através dele, integrar e agregar os propósitos e as vontades formativas dos vários agentes educativos, entendendo-se que este documento deverá promover a interação entre a escola e a comunidade. Nesse sentido, será importante pensá-lo como um instrumento central de autorregulação, pelo qual se quer incentivar uma prática educativa coerente, articulada entre as diferentes unidades orgânicas do agrupamento e, também, ligada aos vários contextos e especificidades locais (Rodrigues, et al., 2017).

Esta conceção converge com o pensamento de Roldão (2017a), quando a autora defende

que a autonomia escolar, associada aos projetos educativos, deverá, «acima de tudo, procurar respostas mais adequadas e mais bem-sucedidas face à finalidade e justificação essencial do currículo escolar: a aprendizagem» (p. 22). Deste modo, e dialogando com Zabalza (2000), o projeto educativo pode ser interpretado como uma proposta, implicitamente curricular, que preconiza o envolvimento dos diferentes agentes educativos (diretor, professores, pais, representantes da comunidade, ...), de modo a contextualizar e adequar o currículo nacional à sua dimensão local. De ressaltar que tal documento não nega a ação dos professores, ainda que a prática educativa e curricular destes profissionais seja, de alguma forma, norteadas pelas definições nele estabelecidas (Carreira, 2017). Portanto, não deixa de ser pertinente perspetivar os docentes ‘como planificadores’, uma vez que assumem um papel preponderante na seleção, organização e desenvolvimento dos conteúdos a ensinar, na adoção de estratégias e métodos pedagógicos e, também, na definição dos recursos e instrumentos didáticos a mobilizar (Diogo, 2010). O ato de planificar, na sua dimensão formal/burocrática e informal, é, pois, estruturante, tornando-se imprescindível que os professores, individual e colaborativamente, sejam capazes de planificar e, não menos importante, de adaptar as planificações a cada contexto e circunstância concreta (Rosales López, 2012). Além disso, esta competência é particularmente relevante no desenvolvimento de práticas pedagógicas conducentes com os princípios democráticos, porquanto pela mesma podem facilitar-se, ou inibir-se, relações (alunos-alunos e alunos-professores) que espelham atitudes de convivência «respetuosa con los derechos fundamentales de la persona, como su liderad de expresión o la igualdad género» (Rosales López, 2015, p. 47).

Alerta-se, partindo do trabalho de Ramalho, Lacerda e Rocha (2018), que, dada alguma inconstância nas políticas portuguesas, a forma como o projeto educativo é entendido e desenvolvido em cada instituição escolar é variável, adequando-se àquilo que são as especificidades e orientações internas de cada agrupamento e/ou escola não agrupada. Desta forma, é possível reconhecerem-se projetos educativos que, como complemento das indicações de gestão, em sentido mais estrito, integram uma dimensão curricular amplamente desenvolvida e projetos educativos mais circunscritos nas orientações estratégicas, sendo acrescidos da criação de outros documentos como o Projeto Curricular de Escola ou, no caso das escolas TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), o Plano de Melhoria.

A par do referido, pode apontar-se que os agrupamentos de escolas (e as escolas não agrupadas) estão dotados de órgãos de liderança (pedagógica) intermédia que, como refere Castro (2010), mesmo sem grande autonomia, poderão ser essenciais para o quotidiano escolar na orientação dos processos de planeamento e desenvolvimento pedagógico-curricular. Nesse sentido, se pelo artigo 45.º do Decreto-Lei n.º 75/2008 e pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 as escolas têm autonomia para optar por outras estruturas de coordenação pedagógica, os artigos 42.º, 43.º e 44.º estabelecem a necessidade de, através dos regulamentos internos, se definirem lideranças intermédias que: i) promovam a coordenação de cada ano, ciclo de estudos ou curso; ii) desenvolvam dinâmicas de supervisão e avaliação pedagógica; coordenem os departamentos curriculares, a definir por cada organização; iii) organizem as atividades pedagógicas de cada turma, tendo, como figuras de referência, o diretor de turma (para os 2.º e 3.º Ciclos e para o Secundário)³ e o professor titular de turma para o 1.º Ciclo.

³ O diretor de turma coordena os trabalhos desenvolvidos no Conselho de Turma. Neste órgão, por exemplo, define-se a avaliação de cada estudante e qualquer acompanhamento pedagógico – como os professores tutores – que possa ser necessário.

2.4. SÍNTESE

De modo sumário, apresentam-se algumas considerações relevantes sobre o sistema educativo português, com especial ênfase naquilo que concerne ao Ensino Básico:

- Após a revolução de 25 de abril de 1974, foram notórios os esforços para, progressivamente, um maior número de pessoas beneficiar de processos educativos formais e estruturados. Neste sentido, houve um aumento significativo de crianças e jovens a frequentarem a escola e ampliou-se a escolaridade obrigatória (Pacheco & Sousa, 2018; Rodrigues et al., 2017), tonando a escola, simultaneamente, mais democrática e mais plural (Diogo, 2008);

- Atualmente, além do Ensino Superior, Portugal apresenta um sistema educativo dividido em: Educação Pré-Escolar; Educação Básica; Educação Secundária;

- De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo e com o Decreto-Lei n.º 55/2018, o Ensino Básico organiza-se em três ciclos distintos:

- 1.º Ciclo do Ensino Básico - contempla quatro anos diferentes, tem como organização pedagógica preferencial a monodocência (ainda que com possibilidade de coadjuvação) e as áreas curriculares são trabalhadas de modo integrado;

- 2.º Ciclo do Ensino Básico - referente aos 5.º e 6.º anos de escolaridade; ainda que não seja em regime de um professor único, as disciplinas são organizadas em áreas curriculares, privilegiando-se a articulação entre elas;

- 3.º Ciclo do Ensino Básico - contempla três anos de escolaridade e, sendo o último ciclo do Ensino Básico, associa-se à existência de exames finais nas disciplinas de Português e Matemática.

- A unidade orgânica é o agrupamento de escolas, constituído numa lógica de articulação vertical. Integra diferentes escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e, pelo menos, uma escola do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, podendo, ainda, estar a ele associadas escolas do Ensino Secundário. Em cada agrupamento, o principal instrumento inerente à autonomia e gestão curricular é o projeto educativo (Carreira, 2017; Rodrigues et al., 2017);

- O sistema educativo português apresenta características próprias de um sistema educativo centralizado (Azevedo, 2015; Barroso, 2015; Lima, 2014a), no qual, por exemplo, o currículo prescrito e a contratação/colocação de professores surgem sob a competência do poder central;

- Reconhece-se alguma instabilidade nas políticas associadas à matriz curricular do Ensino Básico, associada aos ciclos políticos. A legislação em vigor (Decreto-Lei n.º 55/2018), parece potenciar práticas curriculares que valorizam a autonomia dos agrupamentos, por exemplo através da possibilidade de cada estabelecimento gerir, de modo autónomo, 25% da matriz curricular. Destaca-se, também, a criação de um novo documento, denominado *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que procura clarificar as finalidades educativas, durante todo o percurso escolar, e a função social do sistema educativo (Roldão, 2017a; Roldão & Almeida, 2018b);

- Subjacente a uma lógica de *accountability*, tem-se procurado introduzir mecanismos de monitorização, como a participação em estudos internacionais (o PISA, o TIMSS e o PRILS) e a realização de diferentes provas nacionais: i) exames no Ensino Secundário e na conclusão do Ensino Básico; ii) provas de aferição no 1.º e 2.º Ciclos (Afonso, 2013; Roldão & Almeida, 2018a; Seabra, 2015);

- Atualmente, os agrupamentos de escolas (ou as escolas não agrupadas) têm como principal liderança o diretor, que acumula funções administrativas, financeiras e pedagógicas;

- O Conselho Pedagógico, presidido pelo diretor, é o órgão de gestão com maior responsabilidade no domínio pedagógico, tendo a função de apresentar propostas de ação

docente;

- São reconhecidas diferentes lideranças pedagógico-curriculares intermédias, destacando-se: o coordenador de ciclo e ano; o coordenador de departamento curricular; o diretor de turma e o professor titular de turma.



3. CURRÍCULO: CONCEITO E ÂMBITOS

Para se introduzir a reflexão sobre currículo torna-se pertinente recordar as palavras de Young (2014), segundo o qual, «o currículo é o conceito mais importante que emergiu do campo dos estudos educacionais» (p. 197). Mesmo não se partilhando, em absoluto, a perspetiva do autor, assume-se que o currículo e, por inerência, os estudos curriculares têm especial importância para a compreensão do sistema educativo, da escola e dos processos educativos.

Essa importância decorre do reconhecimento da dimensão nuclear do currículo nas dinâmicas escolares, entendidas em lato senso (Roldão, 2017b). De facto, mesmo antes do currículo se materializar como um campo de estudos autónomo, já se refletia, discutia e tomavam decisões sobre o mesmo (Paraskeva, 2000; Pratt, 1980; Thomas, 2013), parcialmente influenciadas por pensamentos da Antiguidade Clássica (Bernstein, 2003c).

Hoje, como explicam diferentes autores (Diogo, 2010; Gimeno Sacristán, 2013; Null, 2011; Pacheco, 2011; 2012; Pinar, 1999; 2004; Tadeu da Silva, 2010; Varela, 2013), o conceito vincula-se a múltiplos e variados significados e sentidos, não existindo uma definição transversalmente aceite.

Posto isto, com o presente capítulo pretende-se, por um lado, refletir sobre o conceito de currículo e sua relação com o quotidiano escolar e, por outro, relacionar este trabalho com as investigações desenvolvidas no âmbito dos estudos curriculares.

3.1. UMA APROXIMAÇÃO AOS ESTUDOS CURRICULARES

Como indica Alonso (2000), o currículo tende a integrar diversas experiências educativas com o intuito de se construir um significado para aquilo que é desenvolvido pelos estudantes na escola e na sua experiência social. Já Gimeno Sacristán (2013) associa-o à expressão «projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles)» (p. 24). Todavia, é pertinente reconhecer-se que as duas conceções apresentadas, de certo modo, se afastam dos enquadramentos conceptuais mais clássicos das teorias e estudos curriculares.

Pese embora numa perspetiva conceptual e histórica seja possível, tal como referido no capítulo 2, relacionar o currículo com as sete artes liberais que influenciaram o pensamento educativo durante um período significativo da história humana (Paraskeva, 2000; Pratt 1989), no presente trabalho retomar-se-ão, apenas, as ideias desenvolvidas ao longo do século XX.

A este propósito, e mesmo que se constate que Dewey (1902)⁴ mobilizou o conceito *curriculum*, anos antes, na sua obra *The Child and the Curriculum* – na qual critica o facto de o currículo (entendido, em parte, como os conhecimentos de cada disciplina, isto é, os conhecimentos escolares) divergir, ou mesmo, antagonizar com os conhecimentos de cada estudante – é a Bobbitt (1918; 1924) que se tem atribuído a paternidade dos estudos curriculares (Kliebard, 2011a; Pratt, 1980; Tadeu da Silva, 2010), dada a sua maior influência em grande parte do mundo (Hua & Gao, 2014). Porém, podem também apontar-se os contributos de outros

⁴ Como refere Jackson (1992), a par de Dewey, outros autores mobilizaram o conceito nos anos de 1900: em primeiro Bowsher, em 1900, com a obra *The Absolut Curriculum*; depois Weet, em 1901, com o livro *The Curriculum in Elementary Education*.

autores, como Charters e Tyler, para a consolidação deste campo de estudos (Apple, 2004; 2012; Beyer, 2004; Eisner, 2002; Kliebard, 1975; Null, 2011; Scott D., 2016), inicialmente entendido como um subcampo da administração educativa (Pinar, 2007a).

Tomando a influência de um movimento intelectual e socioeconómico que integrou a perspectiva taylorista sobre o funcionamento das organizações (Kliebard, 2011a), Bobbitt, pela sua obra *The Curriculum* (1981), apresentou uma conceção curricular assente na predefinição de orientações sobre que conhecimentos e que práticas pedagógicas mobilizar no contexto escolar. Atualmente, a perspectiva do autor poderia ser designada *currículo como produto* (Kelly, 2004) ou *currículo como facto* (Young, 1998). Esta conceptualização é consolidada em torno da definição de currículo como um fenómeno científico e eficientista (Paraskeva, 2000), porque, no entendimento de Bobbitt (1918), «the technique of curriculum-making along scientific lines has been but little developed. The controlling purposes of education have not been sufficiently particularized» (p. 42).

Percebe-se, assim, que o autor entendia o trabalho pedagógico, desenvolvido em contexto escolar, como tendencialmente vago, pouco exato e impreciso, pelo que seria premente introduzir-lhe uma dimensão científica (Kelly, 2004). Fica patente, então, que um dos contributos mais relevantes de Bobbitt foi a defesa da transposição do método científico clássico para as realidades educativas (Eisner, 1967; D. Scott, 2016). Esta perspectiva potenciou a estruturação do *princípio de administração científica*, no contexto escolar, que espelhava, tanto quanto possível, os processos e técnicas de gestão empresarial para potenciar a eficácia e a eficiência das organizações educativas (Kliebard, 2011a; Tadeu da Silva, 2010).

Por sua vez, este processo de *cientificação* da prática pedagógica, para Bobbitt (1918; 1924), desenvolvia-se a partir da presença de cientistas e investigadores nas escolas e pela utilização do método científico na definição e implementação do currículo (Kliebard, 1975). A par disso, este entendimento advogava a neutralidade do processo de construção do currículo escolar (Apple, 2012), uma vez que este se sustentava em práticas associadas à ideia de «algo a ser descoberto, progressivamente, através da análise científica» (Kliebard, 2011a, p. 12), à semelhança, por exemplo, do que acontecia na indústria farmacêutica (Null, 2011).

Aprofundando este último elemento, recorda-se que para o autor era possível estabelecerem-se princípios didático-pedagógicos gerais, de aplicabilidade universal, como por exemplo, a definição concreta, rigorosa e contável do número de exercícios por minuto que cada criança, de acordo com o nível de ensino, deveria fazer (Tadeu da Silva, 2010). Este tipo de princípios baseavam-se numa lógica operacional, através da qual se estabeleciam objetivos específicos, resultantes da desconstrução de competências e/ou processos cognitivos mais abrangentes (Eisner, 2002; D. Scott, 2016). Desta forma, podiam emergir mecanismos de controlo que visavam a análise quantitativa daquilo que se concretizava nas escolas, em conformidade com as práticas empresariais fabris (Paraskeva, 2000).

É adequado indicar que, ainda para Bobbitt, esta conceção curricular, a par de potenciar e facilitar os processos de regulação, emergia estritamente relacionada com a perceção *behaviorista* da educação (Kelly, 2004). A escola era, pois, concebida como preparação para a vida adulta, nomeadamente para a sua dimensão profissional, pelo que o estabelecimento daqueles objetivos pretendia salvaguardar o desenvolvimento de competências específicas e que as crianças necessitariam enquanto adultos (Scott, 2008). Este conceito de ‘adulto’ era, também ele, já pré-formatado (Jackson, 1992). Valorizando principalmente tal dimensão (Kliebard, 1975), o autor norte-americano enfatizava os processos de análise das realidades sociais e laborais (Null, 2011), enquanto elemento central na tomada de decisões curriculares, porque, como explicitou, «education is primarily for adult life, not for child life» (1924, p. 8).

Recorrendo às palavras de Oliveira (2014), pode considerar-se que, para Bobbitt, o currículo estruturava-se em torno do «propósito de preparar as crianças e os jovens para a vida adulta, menosprezando os seus interesses e experiências (...) enfatizando as exigências do mundo do trabalho e da indústria» (p. 11). Esta preparação era definida de acordo com as indicações de especialistas que estipulavam os princípios de aplicação universal e consecutiva, para que as crianças pudessem, no futuro, assumir-se como cidadãos produtivos (Eisner, 1967), num racional linear de produção, e que podemos denominar de *engenharia educativa* (Null, 2011; Pacheco, 2003). Estes especialistas eram detentores de conhecimentos e capacidades que não estavam ao alcance da restante população, nomeadamente, dos professores (Kliebard, 1975), pelo que seriam os mais capazes de mobilizar e delinear comportamentos pedagógicos precisos (e cientificamente sustentados), numa lógica de procura da eficiência (Paraskeva, 2000) e, consequentemente, de aumento da produtividade (Apple, 2012), através de planificações amplamente detalhadas (Jackson, 1992).

Nesta linha de pensamento, efetivamente, as ideias de Bobbitt possibilitaram a assunção do currículo como o conteúdo e método a ser, imutavelmente, transmitido às crianças na escola (Thomas, 2013). De acordo com o próprio (1918, p. 78),

superintendent and principal, therefore, lay out the courses of study, choose the books, supplies, and equipment, and direct the methods. The supervisory brain, so to speak, does the thinking for the whole organization; the teachers are but hands and voices to this brain.

Pela citação anterior pode constatar-se que o autor perspetivava o currículo como um processo prescritivo, que afastava os docentes de qualquer decisão neste âmbito. Na realidade, esta opinião será enfatizada e maximizada em trabalhos de autores subsequentes, como Tyler (1976)⁵ (Apple, 2012; Goodson, 2005; Kemmis, 1998; Pacheco, 2001; 2011; Varela, 2013), que desenvolveram a ideia do currículo como uma ação sistemática e tecnológica (Eisner, 2002; Null, 2011).

Um exemplo deste entendimento sistémico surge plasmado nos trabalhos de Bruner. A sua proposta de *currículo espiral* sustenta que determinados conteúdos são apresentados aos estudantes numa idade e, num período posterior, retomados e aprofundados, baseando-se em diferentes teorias de aprendizagem (Bruner, 1977), nomeadamente as socioculturais, as simbólicas e, pese embora com menor importância, as computacionais. Estas, mobilizadas para o processo pedagógico, visavam que os estudantes interiorizassem as narrativas de construção do real: o *contraste*, a *confrontação* e a *metacognição*, esta última com especial relevância (Scott, 2008). Nesse sentido, e mesmo que o autor reconhecesse que o ato de ensinar não era meramente técnico, detendo ainda uma dimensão política e cultural, defendia que a *instrução* (associada, por vezes, ao *treino*) deveria ser amplamente influenciada e guiada pelos estudos da Psicobiologia, tendo em conta as fases de desenvolvimento cognitivo, pela Neurologia e, com menor relevância, pelos testes de inteligência (Bruner, 1972).

De acordo com Pinar (2004), as influências deste autor foram relevantes no campo curricular, porque, alicerçadas numa lógica de que os professores são agentes passivos no desenvolvimento curricular, potenciaram reformas neste âmbito, como por exemplo, a valorização dos currículos academicamente vocacionais, como modo de garantir o rigor e profundidade do conhecimento, em particular do conhecimento científico.

⁵ Originalmente, a obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction* foi publicada em 1949.

Se bem que se note a existência de diferentes concepções no âmbito da investigação, análise e reflexão sobre currículo na primeira metade do século XX, como as apresentadas anteriormente (Hlebowitsh, 2005; Reid, 1993), tradicionalmente reconhece-se, naquela *primeira geração* de estudos curriculares, uma tendência para a valorização de perspetivas técnicas, burocráticas e conservadoras (Beyer, 2004).

Mais ainda, este primeiro período ficou associado à definição de objetivos de aprendizagem muito precisos (Kelly, 2004), com o máximo detalhe possível, de modo a que fosse viável recorrer a mecanismos de avaliação, verificação (Ross, 2000) e controlo (Beyer, 2004). Neste âmbito, é impossível negar os contributos do racional tyleriano, que se assumiu como a forma mais comum de operar nos contextos educacionais (Kemmis, 1998), marcada por processos hierarquizados (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008) e estruturados em torno de quatro perguntas: i) quais as finalidades e propósitos dos processos educativos/escolares? ii) que experiências podem melhor corresponder a esses propósitos? iii) de que modos essas experiências podem ser organizadas eficazmente? iv) como se pode proceder para verificar se foram atingidos os propósitos inicialmente definidos? (Eisner, 2002; Kliebard, 2011b; Paraskeva, 2000).

As propostas de Tyler, além de se terem vinculado a um entendimento curricular centrado em objetivos que permitissem a organização das realidades educativas, ficaram, por inerência, associadas à valorização e generalização dos processos de avaliação (curricular), enquanto verificação do cumprimento dos objetivos pré-definidos (Kelly, 2004). Neste contexto, subjazem ao currículo, invariavelmente, uma concepção positivista (Ross, 2000) e uma linearidade processual, integrando momentos muito concretos e regulares (Eisner, 2002; D. Scott, 2016).

É pertinente lembrar que, subjacentemente ao(s) mecanismo(s) de seleção dos objetivos, a ideia mais aceite, não só por Tyler, mas também por outros autores seus contemporâneos e/ou com perspetivas similares, como Bruner (1972; 1977), era de que tais objetivos deveriam responder às necessidades dos níveis de educação subsequentes e das empresas laborais, numa instrumentalização, tendencialmente explícita, das diferentes áreas do saber que corporizavam o currículo (Kliebard, 2011b; Tadeu da Silva, 2010). Deste modo, o currículo percebia-se de acordo com concepções utilitárias (Kliebard, 2011a) ou, por outras palavras, a utilidade conferida aos conhecimentos e às áreas do saber era, no seu essencial, o fator mais relevante para as decisões curriculares (Ross, 2000). Tomando como ponto de partida essas finalidades, o currículo definia-se, de modo ordenado, linear e quantificável, numa lógica reducionista de resposta a objetivos pré-definidos (Doll Jr., 1989; D. Scott, 2008; 2016) e vinculados às necessidades económicas e sociais (Beyer, 2004; Paraskeva, 2008; 2011). Para melhor se compreender estas concepções, recordam-se as palavras do autor, quando o mesmo defende que:

in essence, job analysis is simply a method of analysing the activities carried on by a worker in a particular field in order that a training program can be focused upon those critical activities performed by this worker. In essence, most studies of contemporary life have a somewhat similar “logic” (Tyler, 1976, p. 17).

Mediante esta perspetiva conceptual, os objetivos definiam-se de acordo com uma opção cumulativa, estabelecidos em consonância com a estrutura normativa de cada uma das comunidades científicas (Apple, 2004), não se atribuindo qualquer importância aos potenciais transformadores do currículo e da aprendizagem (Doll Jr., 1989).

Tais objetivos tinham subjacente a ideia, cunhada por Freire (1970), de *educação bancária*,

uma vez que as crianças surgem como meras recetoras desses saberes, organizados de modo espartilhado, numa lógica moderna e burocrática de divisão e especialização do funcionamento social. De modo complementar, é relevante ter em atenção que a construção do currículo, para a primeira geração de autores, assentava, no essencial, nas necessidades (da análise) da sociedade contemporânea, no contributo de especialistas de cada uma das disciplinas e nos estudos da criança (tendencialmente marcados pela Psicologia) (Macedo, 2012; Null, 2011; Tadeu da Silva, 2010). Fica assim patente que o currículo era estruturado com base em

teorias de engenharia curricular ou dos modelos fechados. Tais concepções funcionalista e estruturalista reforçam a definição de currículo como programa definido em termos nacionais e implementado de modo estandardizado em todas as regiões e escolas, de modo a salvaguardar a legitimidade normativa e a racionalidade técnica no processo de desenvolvimento curricular. As decisões curriculares são determinadas pela lógica do especialista, que actua junto da administração central, e pela natureza jurídica do normativo, assumindo o Estado um papel activo na construção dos produtos curriculares e na sua regulação (Pacheco, 2003, p. 3).

De acordo com o citado, entendia-se aquele de um modo protocolar. Nessa linha de pensamento, os professores assumiam a responsabilidade de corresponder aos modelos curriculares universalizantes que prescreviam os conteúdos a integrar na prática pedagógica. Em paralelo, tais enquadramentos curriculares definiam, normativamente, as finalidades/objetivos/resultados esperados e a organização das *experiências de aprendizagem* que melhor coincidisse com esses objetivos, controlando os resultados reais através de práticas ritualizadas de avaliação *estandardizada* (Burns, 2018).

Como perspectiva Roldão (2005), esta conceptualização contribuiu para que não se reconhecesse aos professores qualquer poder para tomarem decisões curriculares, porque, como refere Kliebard (1975), era expectável que aqueles profissionais agissem de modo pré-determinado, distanciando-se dos processos de decisão e *design* curricular (Ross, 2000). Tal relaciona-se, automaticamente, com a expressão *currículo à prova de professores*, mobilizada por diferentes autores (Cho, 1998; Katararou & Tsafos, 2017; Pinar, 2004), e que afasta os docentes de toda e qualquer relação com a construção curricular. Como sumariza Null (2011):

in this respect, teachers are sometimes compared to nurses. Their job is to administer the latest drugs (or curriculum) efficiently, not question whether these drugs are appropriate with their students (p. 40).

Considerando este contexto conceptual e prático, torna-se inevitável abordar a importância atribuída aos processos de controlo. Este conceito associou-se a mecanismos normativos e centralizados de regulação e a práticas (centralmente emanadas) privilegiadoras dos resultados e da uniformidade (Pacheco, 2003), que, como refere Eisner (2002), ainda têm impacto nas realidades contemporâneas.

Em sintonia, o conceito tradicional de currículo implicou-se em estruturas contínuas de controlo, planos pré-definidos e avaliação final, em detrimento de dinâmicas de envolvimento e deliberação (Hua & Gao, 2014; Phelan, 2015). Mesmo em eventuais referências discursivas a processos de maior flexibilização e/ou diversificação curricular, estes eram entendidos como a operacionalização pedagógica de orientações padronizadas e burocratizadas, desenvolvidas

numa lógica de engenharia social (Kliebard, 2011a)⁶, associada à procura e consolidação de práticas pedagógicas *eficazes e eficientes* (Beyer, 2004), vinculadas a uma educação que valorizava os ramos vocacionais para as classes sociais com menor poder económico (Bernstein, 2003c).

Uma vez que os processos curriculares não previam uma dimensão de crítica e reflexão (Null, 2011), o currículo seria potenciador da construção de uma realidade educativa tendencialmente uniforme e que, implícita ou explicitamente, conduziria ao reforço do poder dos grupos dominantes (Paraskeva, 2008). Como menciona Kliebard (2011a), tais conceções pretendiam, através do reconhecimento das características individuais de cada estudante, prepará-los para o exercício de funções sociais e económicas muito específicas e conducentes com «a capacidade inata das crianças [que] passaram a constituir a base para diversificar o currículo segundo os rumos do destino provável da criança» (p. 10). Ocasionava-se, porém, um claro desfavorecimento das crianças tidas, à partida, como menos capazes ou provenientes de grupos socioculturais mais desfavorecidos, sendo expectável que assumissem funções sociais intelectualmente menos desafiantes (Dewey, 2004).

Face ao exposto, e pese embora as influências das perspetivas da primeira geração detenham, ainda, um inequívoco impacto nas realidades escolares (Burns, 2018; Katarou & Tsafos, 2017; Macedo, 2012) e na definição quotidiana do conceito (Jackson, 1992), é pertinente recordar que o entendimento da educação baseado numa analogia com o funcionamento do mercado e com os princípios da produção empresarial fabril emerge como claramente inadequada (Diogo, 2008). Esta conceptualização tem sido, de acordo com diferentes autores (Apple, 2004; 2012; Giroux, 2011; 2014; Paraskeva, 2011; Torres Santomé, 1998; 2007; Young, 1998), insuficiente na resposta às necessidades educativas em concreto e, por inerência, tem preservado (ou até agravado) as desigualdades sociais, numa alusão clara aos processos de reprodução social (Bourdieu & Passeron, 1970).

Será essencial ter em consideração que este reconhecimento remonta, pelo menos, à década de 1950. Como referem, entre outros autores, Eisner (2002), Lieberman (2005), Paraskeva (2011), Pinar (2007a), Tanner (1970) e Warren (2015), o lançamento do *Sputnik* (em 1957) foi um momento marcante na história da educação norte-americana, uma vez que, desde então, se verificaram diversas pressões para se promoverem reformas educativas, entre elas, mudanças curriculares para a melhoria do sistema educativo dos Estados Unidos da América.

Em consonância com o que é referido por Lieberman (2005), aquele episódio tornou-se simbólico na história do país e teve um impacto relevante no modo como a sociedade norte-americana, no seu todo, começou a perspetivar a escola e o seu currículo. Neste contexto, desenvolveram-se esforços para de facto se reformar a educação (Warren, 2015), o que, para Tanner (1970), foi o início de um processo que consolidou uma «subject hierarchy with science, mathematics, and modern foreign languages on top-in that order» (p. 313), negligenciando outras disciplinas com carácter literário e/ou estético (Eisner, 2002).

Considerando os contributos do trabalho de Reeves (2013), compreende-se que esta dinâmica não ficou circunscrita aos Estados Unidos da América e teve influência significativa tanto na Europa, como, à altura, na União Soviética, o que possibilitou, por exemplo, a

⁶ Como explica Kliebard (2011a), ao currículo associava-se a ideia de programação social, sendo os estudantes guiados de acordo com as funções sociais específicas, por exemplo «as mulheres eram identificadas e treinadas para serem mulheres» (p. 13). Se esta ideia parece indicar maior diversidade curricular, na realidade não aconteceu. A diversidade de funções sociais existentes, à luz desta teoria entendida como ‘produto’, não implicou uma maior diversificação do currículo. Para se atingirem funções sociais diversificadas, ao invés de se defender uma crescente diversidade curricular, optou-se «pela combinação das unidades de trabalho padronizadas de forma mais eficiente para a fabricação de produtos específicos» (p. 13).

emergência das correntes construtivistas e socioculturais no debate educativo. Na perspetiva de Kelly (2004), neste período assistiu-se a um conflito entre duas concepções educativas distintas. Para Thomas (2013), duas visões diferentes sobre a educação e os processos pedagógicos – as perspetivas progressistas e as perspetivas conservadoras –, que despoletaram uma discussão sobre que conteúdos se deveriam aprender na escola, além de outras capacidades associadas, por exemplo, à imaginação e criatividade.

Por seu turno, Burns (2018), Paraskeva (2011) e Pinar (2004; 2007a; 2015) centraram-se nas implicações epistemológicas, conceptuais e práticas, que o lançamento do Sputnik, direta ou indiretamente, provocou nos estudos curriculares. Atendendo, com especial atenção, ao trabalho de Pinar (2007a), pode considerar-se que as reformas educativas e curriculares desencadeadas por tal acontecimento histórico potenciaram mudanças de extrema importância naquele campo investigativo. Para o autor, o facto de as mesmas terem sido desenvolvidas sem o contributo de especialistas de currículo, antes de especialistas de cada uma das diferentes áreas académicas, mitigou o estatuto e legitimidade desta área do saber, despoletando, assim, uma reforma e reestruturação interna. Como sumariou Paraskeva (2011), neste período, estruturou-se a ideia de que «curriculum theory could do what it wanted, but the discipline of education no longer had curriculum workers» (p. 88).

Tendo em consideração os textos de, por exemplo, Paraskeva (2007) e Pacheco (2011), torna-se necessário reconhecer que Schwab (1969) e Huebner (1976) simbolizam uma transição significativa no campo curricular, ainda vinculado a uma dicotomia artificial relacionada com a «division between the curriculum as theory and the curriculum as process» (Pacheco, 2012, p. 2). Recordando a opinião mais acutilante de Paraskeva (2018), aqueles dois autores são estruturantes na mudança conceptual e epistemológica do campo curricular, afastando-o das concepções, até então hegemónicas, construídas no paradigma da modernidade e orientadas de acordo com o referencial cartesiano ocidental.

Porventura, para melhor se compreenderem aquelas ideias anteriores, será relevante recordar uma das frases icónicas dos estudos curriculares: «the field of curriculum is moribund, unable by its present methods and principles to continue its work and desperately in search of new and more effective principles and methods» (Schwab, 1969, p. 1). Esta frase, caracterizada por Pinar (2007b) como a *primeira rajada* disparada contra os estudos curriculares, é ilustrativa do modo como aquele campo de estudos se encontrava no período *pós-Sputnik*. A este propósito, podemos elencar dois elementos que potenciaram tal momento menos positivo dos estudos curriculares: i) uma *crise* identitária, da segunda metade do século XX, que dificultava a (auto)definição do campo investigativo (Kliebard, 1968); ii) uma dificuldade intrínseca de autocrítica, potenciada por reflexões/investigações sem um enquadramento e/ou uma dimensão histórica e conceptual (Kliebard, 1968; 2011b; Pinar, 2007a).

Sobre este aspeto, Eisner (1984) defende a ideia de que os trabalhos de Schwab despoletaram reações importantes dentro deste campo de estudos. Na perspetiva do autor, aqueles textos implicaram uma profunda reflexão interna e a alteração de concepções que se foram consolidando, nesta área do saber, profundamente relacionadas com as teorias curriculares da primeira geração. Schwab (1969) tende, deste modo, a afastar-se de concepções marcadamente influenciadas por um entendimento sistémico do currículo, na sua concepção e desenvolvimento (Eisner, 2002). Em consonância, e como afirma Eisner (1984, p. 201):

Joseph Schwab has not made life easier for those of us in the curriculum field (...).
He admonishes us not to rely upon the simple securities of even excellent theories.
He teaches that curriculum is, unlike some other areas of inquiry, uneasy, uncertain,

and perhaps most painful of all (in academic circles at least), practical. He reminds us that we are not most of us anyway psychologists, not even junior psychologists.

Fica patente, então, o modo como Schwab marcou o início de uma nova forma de interpretar e entender o currículo e o modo como este é desenvolvido (Westbury, 2005). Na mesma linha de pensamento, Wegener (1986) indica «that Schwab has made us [investigadores de currículo] think very hard» (p. 215). De acordo com o citado, compreende-se que o autor estabelecerá relações significativas entre aquilo que é desenvolvido nos contextos – vulgarmente designado como prática – e a definição de currículo.

Porém, torna-se pertinente esclarecer que, para Schwab, a dimensão prática do currículo não é uma dimensão técnica. Aquela não se encontra completamente desvirtuada de pensamento ou conceptualizações, assumindo, antes, uma relação dialética deliberativa, que potencia a tomada de decisões, assentes nas especificidades locais e valorizando uma contínua dinâmica entre a teoria e a técnica (Reid, 1984). A prática é, assim, uma ação flexível que contempla a complexidade das realidades e dos atos educativos (Eisner, 1984; Kemmis, 1998). Para Schwab, os estudos curriculares deveriam, pois, afastar-se de práticas indutivas ou dedutivas, não se preocupando com generalizações ou abstrações, antes privilegiando práticas de natureza deliberativa (Varela, 2013), centradas na resolução de problemas reais e no questionamento (Reid, 1993).

Portanto, a partir dos trabalhos de Schwab iniciou-se uma valorização do contributo dos especialistas de currículo nos processos de desenvolvimento/decisão curricular que ocorrem nas escolas (Halpin, 2006). Em consonância, e como indica Null (2011), a partir daqueles trabalhos pioneiros começaram a afirmar-se outras preocupações que, até ao momento, não se evidenciavam, nomeadamente a necessidade de o currículo se interrelacionar com as especificidades e problemas de cada escola – *currículo deliberativo*.

Esta relação entre a deliberação e o currículo implica aceitar uma dimensão de desenvolvimento prático (Goodson, 2005; Halpin, 2006), nos contextos escolares, que integra processos de tomada de decisões e de planificação (Reid, 1984). Complementando o mencionado, acrescenta-se que Schwab conceptualizava a deliberação como um processo eminentemente prático e contextualizado (Dillon, 2009), o que, tradicionalmente, é interpretado como conceptualmente divergente das teorias mecanicistas, tecnicistas e prescritivas do currículo (Kemmis, 1998), sustentado nas «notions of practical curriculum inquiry» (Schubert, 1987, p. 88).

Tal perspetiva construiu-se com base na perceção de que o currículo não se limita a uma teoria uniformizadora, totalizante e integradora dos estudos curriculares, sendo a diversidade de pensamentos um elemento importante a mobilizar na resolução de problemas curriculares concretos e específicos da prática escolar (Pacheco, 2000). Nesse sentido, o autor defendia a ideia de que os professores se deveriam envolver, em comunidade, na tomada de decisões sobre o desenvolvimento curricular em cada uma das escolas (Schwab, 1983; Wegener, 1986).

Em sintonia com o referido, pode considerar-se que a crítica desenvolvida por Schwab aos estudos curriculares deve-se, no seu essencial, ao afastamento deste campo de investigação da prática escolar (Pinar, 2007a), ou seja, daquilo que eram, efetivamente, as circunstâncias vivenciadas em cada realidade escolar (Eisner, 1984). Assim, recordam-se as palavras do próprio Schwab (1969, p. 12):

curriculum in action treats real things: real acts, real teachers, real children, things richer and different from their theoretical representations. Curriculum will deal

badly with its real things if it treats them merely as replicas of their theoretic representations. If, then, theory is to be used well in the determination of curricular practice, it requires a supplement. It requires arts which bring a theory to its application: first, arts which identify the disparities between real thing and theoretic representation; second, arts which modify the theory in the course of its application, in the light of the discrepancies; and, third, arts which devise ways of taking account of the many aspects of the real thing which the theory does not take into account. These are some of the arts of the practical.

Face ao citado, fica patente o modo como o autor conceptualiza o currículo como *deliberação prática* (Pacheco, 2003) e salienta a ação dos docentes, que reconhece como agentes educativos que se interessam pela *arte da prática* (Kemmis, 1998). Além disso, critica, veementemente, um entendimento curricular circunscrito à sua dimensão teórica, porque, no seu entender, foi essa mesma conceção que despoletou uma crise nos estudos curriculares.

Se Schwab iniciou o processo de crítica às concepções tradicionais de currículo, é essencial reconhecer-se que Huebner, que mantém a ligação de práticas deliberativas ao currículo enquanto questionamento curricular (*curriculum inquiry*) (Huebner, 1991), foi mais acutilante nas palavras que mobilizou, decretando que «the curriculum field of the past one hundred years is not just moribund; for all practical purposes it is dead» (1976, p. 165). À semelhança de Pacheco (2001) e Pinar (2007a), considera-se que Huebner foi uma figura central na discussão curricular nas décadas de 1960 e 1970.

De acordo com Paraskeva (2006; 2007), aquele autor criticou, de modo claro e evidente, a subalternização das teorias (e dos estudos) curriculares ao modelo estruturado em objetivos e às teorias da aprendizagem, procurando indiciar novas formas de pensar (e discutir) currículo. Essa perspetiva é traduzida pelo próprio Huebner (1967), num artigo no qual o autor justifica a dificuldade de afirmação dos estudos curriculares pelo foco, excessivo na sua opinião, na aprendizagem e nos objetivos. Em sintonia, Pinar (2007b) considera que o autor norte-americano desacreditou as teorias curriculares psicologizantes, amplamente influenciadas pelo behaviorismo, considerando-as insuficientes para se pensar e agir sobre as realidades educativas.

Em contraponto, pode considerar-se que o autor defendeu que o currículo devia integrar uma dimensão científica, mas sem descorar as dimensões histórica (Huebner, 1976), ética e estética que lhe estão associadas (Huebner, 1991). Retomando, uma vez mais as suas palavras, «our work is identifying educational content and finding ways to make it available to young people» (Huebner, 1976, p. 165). Para Paraskeva (2006; 2007), este entendimento curricular surge implicitamente relacionado com a tentativa do autor norte-americano promover novas formas de compreender a educação e os processos educativos, distante da ideia de linha de produção e antes valorativa das idiossincrasias de cada realidade educativa e da dimensão humana do ato de educar. Tendo em consideração o mencionado, reconhece-se a coerência em Huebner (1967) ao sugerir que o currículo seja compreendido como *Environmental Design*, que assume a dialética existente entre indivíduo-sociedade-temporalidade/história.

Já segundo as palavras de Apple (2010), «Huebner was strongly committed to thinking about the actual “stuff” of curriculum – classrooms, knowledge, teachers, and the physical environments that educators create in which all this goes on» (p. 98). De modo complementar, e ao contrário do que as teorias clássicas indicavam, Huebner defendia a ideia de que os docentes eram, na realidade, agentes curriculares. Neste âmbito, questionava-se sobre o modo como os estudos curriculares se associavam, ou não, ao trabalho que era desenvolvido nos

contextos e como integravam as críticas dos professores. Esta perspetiva é evidenciada, por exemplo, na questão formulada pelo próprio (1991, p. 147): «How frequently, however, have teachers and other practitioners been called on to criticize curricular statements?».

Esta crítica aos processos curriculares está também implicitamente associada às propostas de Stenhouse (1975; 1979), quando o autor sugere que a prática educativa se deve estruturar em torno de processos investigativos. Diferentes autores (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008; Matos Vilar, 1994; Zabalza, 2000), aliás, têm reconhecido a importância dos trabalhos de Stenhouse nos estudos curriculares, nomeadamente ao influenciar uma linha de pensamento sobre o currículo que valoriza o que é efetivamente desenvolvido em (cada) contexto escolar. Como refere o próprio autor (1975, p. 107), «if a curriculum specification is to inform practice, it must be founded on practice».

De acordo com David Scott (2016), Stenhouse considerava que os objetivos educativos, que, como referido, eram sobretudo comportamentais pois influenciados pela corrente behaviorista⁷, potenciavam práticas educativas redutoras, uma vez que os docentes, no seu entender, atribuiriam maior importância às aprendizagens que se traduzissem em comportamentos observáveis e mensuráveis. Como, na perspetiva de Eisner (2002), Stenhouse mais desejava que os estudantes desenvolvessem um pensamento complexo sobre os diferentes assuntos trabalhados, compreende-se o afastamento do autor britânico face às correntes curriculares focadas em elementos observáveis.

Deste modo, e no entender de Lawton (1983) e Kemmis (1998), Stenhouse conceptualizou o currículo como um processo contextualizado (Fernandes, 2011; Varela, 2013), valorizando um entendimento pragmático daquele (Pacheco, 2001). Para melhor se compreender o pensamento curricular e educativo de Stenhouse é importante ter em consideração o significado que o autor confere à profissão docente e ao seu desenvolvimento (Scott, 2008). Para ele, os professores não são sujeitos passivos e acríticos no desenvolvimento curricular, antes profissionais que terão de saber tomar decisões sobre os materiais, estratégias e conteúdos a mobilizar para a sala de aula, avaliando o seu impacto, potencialidades e fraquezas (D. Scott, 2016; Stenhouse, 1968). Tal modo de pensar encontra-se agregado aos contributos deste professor inglês para a reflexão sobre a ação e profissionalidade docente, num sentido mais amplo. Para Stenhouse, o ato de ensinar deveria estar associado a um processo sistemático de questionamento e investigação, pelo qual o professor, no contexto, critica a prática e, através desta crítica, consegue aprender (partilhando, também, essa aprendizagem) (Kemmis, et al., 2014). Como refere o autor, «the object of educational research is to develop thoughtful reflection in order to strengthen the professional judgement of teachers» (Stenhouse, 1979, p. 21).

Efetivamente, os contributos de Stenhouse para as Ciências da Educação não podem ser limitados aos estudos curriculares. Como ficou patente nos parágrafos anteriores, pensar em Stenhouse implica pensar em expressões como *professor-investigador* e *profissionalidade prolongada*, que quebram a habitual dicotomia teoria-prática (Fernandes, 2011) e, num outro sentido, destacam uma efetiva articulação entre essas duas dimensões (Stenhouse, 1983). Este entendimento afasta-se, então, de lógicas educativas que valorizam mecanismos hierárquicos e de controlo e aproxima-se de uma conceção de educação de acordo com a qual os professores

⁷ A este propósito, recorda-se a perspetiva de Bruner (1972), segundo a qual: «to begin with a proper curriculum in any subject (or in total curriculum of the school) requires some statement of objectives, some statement of what winds or skill we are trying to create and by what kinds of performances we shall know it. The essence of such a behavioural objective is the specification of a test of skill – testing the ability to get to an objective in situation an with material not yet encountered» (p. 129).

são profissionais independentes, que se envolvem, intelectual e eticamente, nos processos de crítica, investigação e decisão pedagógica (D. Scott, 2016). Estas perspetivas têm especial importância no âmbito do currículo, porque, e como defende Rosales López (2012), assume-se que os conhecimentos da docência relacionados com o currículo não podem ser dissociados de processos de reflexão e investigação sobre o ensino.

Neste sentido, reconhece-se que Stenhouse (1968; 1975), por defender a ideia de que os docentes são profissionais e responsáveis, assumia que as decisões curriculares teriam, obrigatoriamente, que ter em consideração as características e necessidades específicas de cada contexto, sentidas por alunos e professores. Posto de outro modo, pode considerar-se que, para o autor, o «curriculum is not a *blueprint* but a *proposal* for action» (Kemmis, et al., 2014, p. 209). Este pensar o currículo como uma proposta, uma orientação ou um guia adequado a um contexto tem ainda especial impacto nos estudos curriculares, sendo essa ideia referida por diferentes autores (Diogo, 2010; Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008; Leite, 2005; Matos Vilar, 1994; Pacheco, 2003; Rosales López, 2012; Zabalza, 2000).

Face ao exposto, percebe-se que os contributos de Stenhouse, Huebner e Schwab foram fulcrais para que o currículo, enquanto conceito, se aproximasse das realidades das escolas e de uma dimensão prática, deixando de ser entendido como um documento completamente externo a (e ininfluenciável por) estes contextos (Eisner, 1984). Mais ainda, com os trabalhos daqueles autores fica difícil pensar-se na ação docente como uma ação de consumo curricular, limitando-se os professores a executar o que é prescrito de modo exterior à escola (Kemmis, 1998). Torna-se importante referir, também, que assim se iniciou uma nova forma de considerar o currículo, vinculada à ideia de processo (*idem*), ou seja, como um projeto de e para a ação educativa, desenvolvido em diferentes níveis de decisão e com a intervenção de vários agentes educativos, entre eles os professores (Diogo, 2010; Matos Vilar, 1994; Pacheco, 2001; 2016; Zabalza, 2000).

Ao conceptualizar-se o currículo como projeto, todavia, não se devem ignorar as influências culturais e sociais que lhe estão associadas (Gimeno Sacristán, 2013). Recorrendo à perspetiva de Huebner (1967), afirma-se uma relação estreita entre os estudos curriculares e a sociedade, uma vez que:

shifting educational purposes indicate shifts in society's evolution. Arguments over school purposes are not simply academic arguments, but efforts to shift the values determining the educational environment and, hence, influencing the continuity-change tempos or rhythms of individuals and society (p. 178).

Numa linha de pensamento similar, Apple e Beane (1997) defenderam que a educação, no geral, e o currículo, em particular, não são (ou não podem ser) pensados fora de um contexto social mais amplo, que influencia e é influenciado pelos processos educativos e, também, pelo desenvolvimento curricular. Este entendimento, como explica Kemmis (1998), não implica restringir o pensamento curricular aos estudos tradicionalmente externos à realidade escolar, como os estudos políticos. Implica, então, refletir sobre (e criticar) a prática pedagógico-curricular, integrando aquilo que é específico de cada realidade educativa, bem como um olhar sobre a sociedade e as suas relações intrínsecas. A este propósito, recorda-se a perspetiva de Dewey (2004), segundo a qual:

a curriculum which acknowledges the social responsibilities of education must present situations where problems are relevant to the problems of living together,

and where observation and information are calculated to develop social insight and interest (p. 208).

Emerge aqui a ideia, proposta por Giroux (2011), de que o processo de desenvolvimento curricular, que envolve a sua implementação, não pode ser entendido sem referenciais éticos, históricos e teóricos, ao mesmo tempo que não pode ignorar o modo como os estudantes se relacionam com o que aprendem e como esse conhecimento se integra na realidade social. Neste sentido, recupera-se a perspetiva de Goodson (2005; 2014) que, valorizando de modo claro a dimensão prática do currículo, alerta para a necessidade de se refletir sobre aquele numa perspetiva sócio-histórica. De facto, ponderar sobre as práticas escolares diárias não pode impedir uma reflexão sobre o aspeto macro do currículo, que engloba conceções sobre o mundo e sobre o conhecimento, por exemplo. Recordar-se, ainda, Young (1998), que perfilha um entendimento curricular muito próximo dos referidos: «curriculum needs to be seen not just as something *imposed on* teachers' and pupils' classroom practice, but as a historically specific social reality which teachers *act on*, and thus transform» (p. 23).

À semelhança de Tadeu da Silva (2010), elencam-se diferentes autores que influenciaram o campo de estudos curriculares, ainda que de forma implícita, no início da década de 1970: Althusser (1999), Bernstein (2003a; 2003b; 2003c) e Bourdieu e Passeron (1970). Estes autores, de um modo ou de outro, alertaram para os processos de reprodução (e/ou legitimação dessa reprodução), na sua dimensão social, cultural e económica. Progressivamente, essas ideias marcaram o modo como se conceptualiza (reflete sobre) a escola, os processos educativos e, também o currículo (Paraskeva, 2011).

Sobre as influências no campo dos estudos curriculares, e considerando, por exemplo, a perspetiva de Apple (2000; 2013), Eisner (2002), Kelly (2004), Null (2011), Saul e Silva (2009), Tadeu da Silva (2010), Vinson (2005) e Smith (2016), é importante apontar os contributos de Freire.

No entender de Giroux (1979; 2007; 2014) e de Johnson e Morris (2010), Paulo Freire, ao defender a importância do conceito *práxis* no processo educativo, assume a relevância da ação educativa como intervenção na realidade social e conducente com um pensamento estruturado sobre o mundo. Recuperando as palavras do pensador brasileiro, constata-se, pois, que a «práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos» (Freire, 1970, p. 40). Essa mesma ideia, em parte, foi defendida por Stenhouse (1983), uma vez que o autor apontava que a escola deveria possibilitar o *empoderamento* dos estudantes, através do acesso ao conhecimento e, em simultâneo, do desenvolvimento da capacidade crítica sobre o próprio conhecimento. Para Kelly (2004) e Saul e Silva (2009), Freire assumia uma ideia similar, considerando que os processos pedagógicos deveriam auxiliar os estudantes na assunção de capacidades de reflexão e crítica da realidade social, no sentido de assumirem o controlo das suas próprias vidas ao invés de estarem sujeitos a controlos externos.

Reconhece-se, porém, que Paulo Freire era mais ambicioso do que Stenhouse, pensando a educação, incluindo a sua dimensão prática, como que ancorada num sonho, enquanto processo de construção de uma realidade utópica (Apple, 2000) e de esperança (Lopes, 2013). O que parece, ainda hoje, ser um elemento importante no âmbito dos estudos curriculares (Gimeno Sacristán, 2013; Pacheco & Pereira, 2007). Neste sentido, o professor brasileiro vinculava a educação ao dinamismo, à transformação social, à libertação e à humanização individual e coletiva (Freire, 1967), particularmente com o intuito de consciencializar os educandos (e educadores) e, por isso, emancipá-los (Freire, 1970), por via desse processo democratizador e

promotor de cidadania (Freire, 2013; 2015).

É possível, de acordo com o referido, estabelecerem-se paralelismos entre o pensamento de Freire e as propostas desenvolvidas por Adorno (1995), que defendia uma educação promotora da consciência verdadeira de cada um dos educandos, da sua individualidade e da sua relação com a realidade social, que se pretende emancipadora e democrática.

Face ao exposto, pode considerar-se que o pensamento freireano sublinhou a relação estreita entre educação, poder e política, não deixando de valorizar os processos de envolvimento de cada educando na construção do seu conhecimento e, por inerência, a necessidade de se reconhecer a cultura de cada aprendente (Tadeu da Silva, 2010). Esta noção torna-se especialmente clara quando o autor (1970; 2011; 2013) criticou o que denominou de *educação bancária*. Tal é entendida como uma ação educativa unidirecional, que promove a passividade dos estudantes, assente na ideia de transmissão vertical, hierárquica e autoritária do conhecimento, tendencialmente imposto a nível externo, assumindo-se, *à priori* e em absoluto, a ignorância dos alunos. Ao recordar-se a perspetiva de Paraskeva (2011), confirma-se que essa educação tem subjacente uma pedagogia desumanizadora, pois oprime todos os agentes envolvidos, impede processos de mudança social e não responde às necessidades específicas das diferentes comunidades locais. Neste sentido, e retomando os contributos de Freire, o currículo, em oposição a esta ideia, deverá ser libertador e humanizador (Null, 2011).

A *educação bancária*, no entendimento do pedagogo brasileiro, emergia ainda como uma educação associada a processos de reprodução e legitimação da opressão, desigualdade, injustiça e discriminação social (Vinson, 2005). Por isso, Apple (2013) indica que o pensamento freiriano foi fulcral para o entendimento do papel da educação nas dinâmicas de redistribuição e reconhecimento cultural nas estruturas sociais mais amplas. De facto, Freire defendeu que a ação educativa havia de ser uma ação de mudança contra a injustiça social (Freire, 1970), numa lógica contrária à da reprodução (autoritária e ideológica) da realidade social alargada (Freire, 2013).

Como explicam, por exemplo, Gimeno Sacristán (2003) e Giroux (1979), as lógicas de reprodução social não podem ser entendidas de modo isolado, antes compreendidas à luz da influência que a cultura tem sobre cada indivíduo e a sociedade no seu todo. A este propósito recorda-se o trabalho de Bourdieu e Passeron (1970), no qual os autores advogam a ideia de que determinada estrutura social é perpetuada se os grupos ou classes dominantes conseguirem o reconhecimento e legitimação da sua cultura – cultura dominante – pelos grupos menos influentes, que experienciam processos de desvalorização, deslegitimação e/ou exclusão da sua cultura específica.

Sobre tal aspeto, Freire defendeu a necessidade de se reconhecer que a seleção dos *conteúdos* a trabalhar, no processo educativo, é de natureza político-ideológica, porque tendencialmente tende a ignorar e/ou menosprezar a *sabedoria popular* (Freire, 2013) em detrimento da valorização de um outro tipo de saber, definido por Young (1998) como *conhecimento dos poderosos*. Neste âmbito, o autor indicava que, de modo mais habitual, não existe qualquer tipo de relação dialógica entre a cultura popular e a cultura dominante, mas sim uma *invasão cultural*, mediada pela escola e demais organizações educativas, impondo-se, sob a forma de processos de dominação, determinados padrões culturais, modos de agir e de pensar típicos dos grupos dominantes (Freire, 1970). Esta opinião encontrou ecos em Giroux, já que, e por exemplo, este autor norte-americano defende a escola e a escolarização como contributo para a manutenção (associada à sua legitimação) de uma determinada cultura dominante (Giroux, 1979) e que, sistematicamente, nos processos de decisão curricular, determinados grupos sociais/culturais não se veem representados no currículo (Giroux, 2011).

Goodson (1992) alertara já que a valorização de determinadas formas de currículo privilegia grupos sociais em específico e tende a ser um fenómeno recorrente em diferentes contextos históricos e em distintas localizações geográficas.

Isto, como o próprio Freire explicou, pressupõe reconhecer-se a educação como um processo iminentemente político, no qual o docente assume a responsabilidade de *desmascarar* as forças e ideologias que integram as organizações educativas (Freire, 2011). Porém, tal não implica rejeitar e/ou impedir a aprendizagem do *padrão culto*, mas sim defender uma realidade e prática educativa que «deve estar permanentemente aberta à realidade contextual de seus alunos, para melhor compreendê-los, para melhor exercer sua atividade docente, mas também disposta a aprender de suas relações com o contexto concreto» (Freire, 2015, p. 70).

No âmbito educativo, e na sequência daquelas antes apresentadas perspetivas perfilhadas por Paulo Freire, constata-se diferentes tendências que desde a década de 1970 marcaram o campo de estudos curriculares e se mantiveram até à atualidade. Recorrendo à proposta de Tadeu da Silva (2010), salientam-se, desde já, cinco aspetos, a explorar depois com maior detalhe: i) conceptualizar o currículo como, apenas, um documento prescrito ou uma construção meramente técnica/tecnicista não possibilita compreender a complexidade associada a este campo de estudos, pelo que é, claramente insuficiente; ii) pensar sobre o currículo pressupõe pensar sobre conhecimento, nomeadamente sobre «quais os conhecimentos que são considerados valiosos» (p. 146); iii) refletir sobre currículo implica refletir sobre a forma como este se relaciona com as diferentes realidades sociais; iv) é premente reconhecer que as relações de poder se encontram, implicitamente, relacionadas com o estudo do currículo; v) e considerar a existência de uma dimensão identitária (talvez autobiográfica) no currículo.

Como já ficou patente nos parágrafos anteriores, uma das críticas iniciais às perspetivas clássicas do currículo prende-se com um entendimento burocrático e de controlo (Kliebard, 2011a) que, pese embora não possibilite compreender o currículo na sua multiplicidade e complexidade (Roldão, 2017a; 2017b), parece marcar, ainda hoje, certo padrão das políticas e práticas educativas (Fernandes, 2011; Katsarou & Tsafos, 2017; Morgado, 2016). A par disso, recorda-se que a primeira geração de estudos curriculares conceptualizava um currículo cientificizado, por isso exclusivista, uma vez que só os especialistas se podiam pronunciar sobre o mesmo, sendo essencialmente valorizadas as dimensões técnicas/técnico-tecnológicas, o que despoletou um entender hegemónico e técnico do ato de ensinar (Beyer, 2004; Kliebard, 1975).

Porém, esse entendimento foi, de modo progressivo, perdendo apoio no âmbito dos estudos curriculares, em detrimento de outros que, paulatinamente, destacaram preocupações relacionadas com a dimensão prática e social do currículo, valorizando aspetos como a reflexão docente sobre a ação educativa, com o intuito de se ultrapassarem as dicotomias teoria/prática e escola/sociedade (Kemmis, 1998). Na perspetiva de Pinar (1999), essas mudanças implicaram que os estudos curriculares deixassem de pensar as salas de aula como se de mausoléus se tratassem e que se afastassem de processos sobretudo burocráticos e institucionais, que o autor denominou de *pseudo-prática*.

Tais perspetivas aproximaram-se, inevitavelmente, da proposta de Goodson (1992; 2005), para se pensar o currículo como uma *construção social*, e afastaram-se da noção de descoberta curricular associada às teorias tradicionais (Kliebard, 2011a). Além disso, também se acercaram das propostas de Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2008), que defendem que o currículo deverá integrar uma dinâmica de interação recíproca entre teoria e prática. E, ainda, do que Kelly (2004) definiu como *currículo como processo*, pois assim se pode pensar o currículo de modo integrado com as diferentes dimensões educativas (para o autor: o conteúdo, os valores

e as finalidades) e reconhecer a ação educativa, e por inerência o processo de desenvolvimento curricular, como uma prática complexa, que envolve vários momentos de tomada de decisões e que se deseja interativa entre docente, estudantes e conhecimento. A este propósito, recordam-se as ideias desenvolvidas por Matos Vilar (1994), que conceptualiza o currículo como um *elemento de mediação* entre diferentes elementos, como a sociedade a escola, a cultura, as aprendizagens, a teoria e a prática.

Desta forma, o currículo pode ser abordado como um conceito mais amplo do que o permitido pelas teorias tradicionais, não se restringindo ao texto curricular oficial/prescritivo e podendo ser concebido como a totalidade do que é desenvolvido em contexto escolar (Gimeno Sacristán, 2013; Kelly, 2004) ou, ainda, como a totalidade de aprendizagens, acontecidas ou não em contexto escolar, que são orientadas por esta organização educativa (Zabalza, 2000). Consequentemente, o currículo pode associar-se a diferentes dimensões e elementos educativos, tradicionalmente não considerados, como a seleção e organização dos conteúdos escolares, os textos didáticos, a organização do tempo, a prática pedagógica, entre outros (Leite, 2006). O currículo tem, então, que ser entendido em conjunto com a pedagogia e a avaliação (Bernstein, 2003a).

Assim, e recorrendo ao pensamento de Roldão (1999), pode considerar-se que o currículo, «enquanto núcleo definidor da escola» (p. 18), é um elemento fundamental para se compreender o que é desenvolvido no interior desta organização. De modo complementar, e remetendo para o pensamento de Matos Vilar (1994), pode pensar-se o currículo como uma construção que exprime (e possibilita cumprir) a função social de cada escola. Neste sentido, o atual entendimento curricular, amplamente distinto das conceções tradicionais, permite que se defina o currículo como «o eixo central à volta do qual, em qualquer parte do mundo onde haja escola, se organiza a vida escolar, se concretizam políticas e intenções, fins e valores, professores e alunos ocupam milhares e milhares de horas da sua vida» (Estrela, 2011a, p. 29).

Face a exposto, olhar o currículo meramente como um produto desenvolvido por especialistas deixa de fazer sentido. Sugiram, então, outras formas de pensar sobre este conceito, nomeadamente conceptualizando-o como um *projeto cultural* (Gimeno Sacristán, 2013; Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008; Matos Vilar, 1994; Pacheco & Pereira, 2007) ou «um projeto de educação em torno do conhecimento» (Pacheco, 2016, p. 69), ou, até, «um projeto de sociedade em construção» (Lopes, 2013, p. 21).

Enquanto projeto, é essencial que o currículo possibilite a tomada de decisões (Diogo, 2010) e se desenvolva através dos processos de construção curricular territorializada, nos quais os professores, com o apoio e colaboração de outros agentes e instituições educativas locais, se assumem como profissionais autónomos, que gerem o currículo, de modo articulado e colaborativo, sustentando as ações no seu conhecimento profissional, na sua reflexão sobre a prática e na interpretação da realidade específica da escola. Porque porventura só desta forma será possível ocasionar dinâmicas educativas que se orientam por uma intencionalidade comum e co-construída (Leite, 2006).

Encarar o currículo como projeto é distanciá-lo de perspetivas educativas que o vinculam a padrões e resultados pré-definidos, recentrando-o em processos de decisão contextualizados (Pacheco, 2017). Este *projeto formativo comum* (Morgado, 2016), enquanto *projeto idealizado*, libertador e humanista, evidenciará a educação como valor real para cada um dos estudantes mas, também, contributo para a melhoria da sociedade como um todo (Gimeno Sacristán, 2013).

De acordo com Pacheco (2001), a par da sua conceptualização como projeto, é pertinente associar o currículo ao conceito de *práxis*. Retomando a perspetiva de Freire (1970), reconhece-

-se que a *práxis* ultrapassa, em larga medida, uma noção de prática imediatista e/ou tecnicista. Sustenta-se, antes, numa interconexão entre a ação prática, a reflexão e construção conceptual e a ação/intervenção social. No entender de Apple (2013), a importância da *práxis* interconecta-se, também, com a impossibilidade de se pensar o currículo e os estudos curriculares longe das realidades e contextos educativos.

Para Giroux (2011), este conceito emerge intimamente relacionado com processos que potenciam a consciencialização histórica e social e o pensamento crítico, como modos de promover a emancipação dos indivíduos e de enfraquecer as estruturas de dominação. O mesmo autor (2007) vincula aquela noção de prática ao conceito de dialética, nomeadamente quando indica:

(1) que a dialética é uma forma de *práxis* que liga o raciocínio crítico com uma intervenção crítica no mundo; (2) que a dialética não é orientada por leis absolutas, mas é sim um processo de crítica e *práxis* que sob circunstâncias históricas diferentes toma formas diferentes (p. 61).

Como explica Kemmis (1998), a integração do conceito de dialética nos estudos curriculares tem sido aceite por diferentes autores e permite pensar o currículo distante de dualismos contraditórios, como teoria-prática ou social-individual, privilegiando uma análise focada nos processos de relação e interação entre tais conceitos. Ao atender-se à perspectiva de Saul e Silva (2009), a dimensão dialética do currículo está patente quando se contemplam as suas relações e influências culturais, políticas, sociais e históricas, aqui entendidas como um todo globalizante.

Já de acordo com o pensamento de Moreira (1993), esta dimensão é mais complexa, uma vez que, mesmo assumindo que os conhecimentos são construídos historicamente e socialmente e influenciados por diferentes fatores, a atribuição de uma dimensão dialética ao currículo pressupõe refletir-se sobre a relação entre os conteúdos e as práticas pedagógicas. Numa linha de pensamento complementar, Young (1998), explicitando a defesa de um entendimento curricular dialético, e a par de subscrever a ideia de se valorizarem as relações entre os diferentes conhecimentos e disciplinas, advoga que o currículo deverá ultrapassar uma dimensão crítica meramente conceptual, associada a uma linearidade *passado => futuro* a que corresponde uma relação *errado => correto*. Como indica o professor britânico, é preciso refletir-se, também, sobre o passado enquanto se perspetiva o futuro, num pensamento curricular crítico que se deseja potenciador de mudança social.

Por seu turno, Huebner (1967), relativamente àquela ideia, defende que o currículo «must provide opportunities for the student to become aware of his temporality, to participate in a history which is one horizon of his present» (p. 177). Posto por outras palavras, pressupõe a valorização de uma relação essencial entre cada estudante e o mundo e, também, de um diálogo entre indivíduo, sociedade, conhecimento e tempo(s). Esse diálogo entre os tempos, no que aos estudos curriculares se refere, é apresentado de modo distinto por Lopes (2013). A mesma perspetiva o currículo como um espaço-tempo de decisão e ação e, por isso, detém, obrigatoriamente, uma dimensão política, em que os diferentes agentes *inventam* o presente, mas, também, o futuro da sociedade, sabendo que as decisões de hoje poderão influenciar, imprevisivelmente, o futuro. Pinar (2015) expressa-se de modo similar ao indicar que «in teaching, through the past, it is the planetary future that faces us, that constitutes the recurring question of the subject today» (p. 122).

No entender de Saul e Silva (2009), o entendimento dialético do currículo vai estar, também, interconectado com um pensamento dialógico entre este conceito e, uma vez mais, a noção de

práxis já explorada. Como refere Freire (1970), a *práxis* engloba o processo de reflexão sobre a sociedade e sobre o modo como a ação do educador e do educando a modifica e transforma. Partindo deste pressuposto, o autor defende que uma educação com esses propósitos terá que, obrigatoriamente, afastar-se dos processos bancários já referidos. É, portanto, uma educação assente em práticas e relações dialógicas, pela qual cada um dos aprendentes, enquanto ser cognoscente, constrói conhecimento sobre o *objeto cognoscível* e problematiza o mundo e a sua relação com ele.

Reconhecendo que as propostas de Pinar têm especial relevância no campo dos estudos curriculares, como revelam, por exemplo, Burns (2018), Paraskeva (2011), Pacheco (2011; 2012) e Tadeu da Silva (2010), é pertinente referir que o autor sugere que se pense o currículo como uma *conversação complexa*⁸. Ao defender esta expressão, Pinar (2015) critica a ideia de currículo como *auditoria de impostos*, que, embora possibilite o diálogo entre discentes e professores, é vazio de criatividade e espontaneidade, amplamente regulado (nacional e internacionalmente), fazendo com que a conversa entre estudante e docente fique circunscrita à troca de informações, de modo pré-formatado.

Em oposição, este investigador defende a necessidade de se pensar o currículo nas suas múltiplas dimensões e relações. O mesmo integra influências históricas, políticas, de género, fenomenológicas, autobiográficas, internacionais, entre outras (Pacheco, 2011), mas não pode ser entendido de modo institucionalizado, uma vez que tem que ter em consideração, obrigatoriamente, a sua relação com a ação humana, valorizando-se, assim, uma prática teorizada e, não menos importante, uma teoria fortalecida pela prática (Pinar, 1999).

Em jeito de súpula, pode considerar-se, então, que o currículo, para Pinar (2015, p. 110), «is a conversation – efforts at understanding through communication – among students and teachers, actually existing individuals in certain places on certain days, simultaneously personal and public». Esta conceção não deve, contudo, ser entendida como uma desvalorização de um outro elemento que o próprio autor (2015) considera ser essencial ao currículo – o conhecimento. Esta dimensão encontra-se vinculada ao segundo aspeto que tem tido progressiva relevância nos estudos curriculares, a impossibilidade de se dissociar o currículo de conhecimento⁹ (Young, 1998; 2010; 2013; 2014; 2016).

A este propósito, recorda-se uma definição muito sintética, proposta por Bernstein (2003a), segundo a qual «curriculum defines what counts as valid knowledge» (p. 156). É, contudo, importante ter-se em atenção que, evidenciando uma relação estreita entre currículo e conhecimento, essa definição, além de limitar o foco dos estudos curriculares, parece induzir a existência de uma universalidade/cientificidade sobre a validade do conhecimento, que tem sido criticada por outros autores (Apple, 2000; 2012; Kemmis, 1998; Lopes, 2013; Paraskeva, 2011; Tadeu da Silva, 2010).

Com os contributos de Apple (2001; 2012) e Young (1998), por exemplo, evidencia-se a importância do currículo nos processos de legitimação do conhecimento. Para os autores, o conhecimento escolar, transposto para o currículo, não está, apenas, relacionado com uma racionalidade e objetividade no processo de seleção, surgindo muito mais associado a práticas

⁸ Ainda que a expressão original seja *complicated conversation* – que uma tradução literal assumiria *conversa complicada* – a expressão de *conversação complexa* parece refletir melhor a proposta de Pinar.

⁹ À semelhança de Felício e Silva (2018), Young (2007) e Zabalza (2000), não se pretende limitar o conceito de conhecimento à ideia de conteúdo escolar. Para o presente texto, considerou-se um conceito de conhecimento abrangente e integrador, ao qual se associam os conhecimentos de conteúdo/conceptuais, mas, e não menos relevante, dimensões atitudinais, procedimentais, práticas, afetivas, entre outras.

de legitimação do conhecimento dos grupos dominantes que, por esta via, também legitimam o conhecimento de classe e, por inerência, a própria classe. Já Kliebard (1977), na década de 1970, perfilhava um pensamento que não restringia o currículo ao conhecimento que é válido, mas sim a um processo de decisão, estritamente vinculado às decisões sobre o conhecimento escolar, e que o autor resumizava do seguinte modo:

Out of the central question of curriculum, what should we teach; we are confronted, then, with a series of problems, which arise almost inevitably when we address ourselves to it: (1) Why should we teach this rather than that? (2) Who should have access to what knowledge? (3) What rules should govern the teaching of what has been selected? And (4) How should the various parts of the curriculum be interrelated in order to create a coherent whole? (p. 262).

Deste modo, talvez seja mais adequado associar o currículo não à validade do conhecimento, mas sim à sua importância no processo educativo, pelo que, parafraseando Pacheco (2012), pode vincular-se ao currículo e aos estudos curriculares, sem uma interpretação limitativa do conceito, a seguinte questão: *que conhecimento é relevante que as crianças aprendam?*

Para melhor se refletir sobre essa questão, será pertinente ter-se em atenção dois elementos que foram influenciando os estudos curriculares: a *cientificação* e a neutralidade do conhecimento.

Em primeiro, estruturando o pensamento curricular na ideia de que se pretende «favorecer às novas gerações o acesso crítico ao conhecimento acumulado pelas gerações anteriores, bem como habilitá-las a construir novos conhecimentos» (Moreira & Junior, 2017, p. 490) é possível abordá-lo enquanto realidade socialmente construída que define o conjunto de conhecimentos que uma geração determina serem importantes preservar e transmitir para as gerações seguintes (Roldão, 1999; 2017a; 2017b), reafirmando-se a ideia de que todas as discussões e estudos curriculares têm, de modo intrínseco e subjacente, a discussão sobre que conhecimento deverá ser ensinado (Moreira, 2009; Pinar, 2004). Tradicionalmente, essa preocupação associou-se à necessidade de possibilitar aos educandos a construção de um conhecimento que promova um desenvolvimento pessoal global e integral e a sua afirmação autónoma como cidadãos (Pacheco, 2016). Reconhecem-se, ainda, influências curriculares que defendem que tal conhecimento deverá facilitar a afirmação de um *cidadania plena* dos estudantes (Diogo, 2008) e/ou a emancipação dos mesmos, sendo essencial para quebrar as dinâmicas de reprodução social e ocasionar a concretização de uma sociedade melhor (Macedo, 2012; Torres Santomé, 2007).

Efetivamente, os conhecimentos escolares não têm um valor absoluto inerente, pelo que o seu processo de seleção, para que não se limite a uma súmula de informações desconectas e descontextualizadas, deverá ter em consideração múltiplos fatores, como: i) o desenvolvimento pessoal, intelectual e ético de cada estudante; ii) a sua importância na construção de um saber que melhor possibilite a compreensão das realidades/fenómenos sociais e consequências da ação humana; iii) o modo como potenciam a formação de um pensamento analítico/crítico que auxilia a tomada de decisões conscientes (Gimeno Sacristán, 2015).

Neste sentido, defende-se que o conhecimento escolar terá que permitir, de modo dialético e articulado, a compreensão do mundo – em sentido amplo, associado às diversidades culturais, linguísticas e identitárias, à consciência histórica e social, ao reconhecimento dos problemas reais, entre outros. Assim, vincular-se-á à consolidação de um saber integrado – aqui relacionado com o conhecimento académico, mas que ganha sentido quando contextualizado

numa realidade efetiva – e promoverá uma melhor compreensão de si mesmo, enquanto agente social em constante relação com os outros e com a realidade, ou seja, enquanto projeto individual contextualizado e integrado num projeto coletivo (Carbonell, 2018).

Esta linha de pensamento tem, na sua base, a perspetiva de que a promoção da justiça social implica um acesso ao conhecimento de modo democrático e generalizado (Moreira & Junior, 2017). Esse entendimento, por sua vez, traz na génese a ideia de que o acesso ao conhecimento é um direito universal, que não pode, por isso, limitar-se apenas a uma elite esclarecida, evitando, assim, qualquer realidade (individual ou coletiva) de dependência e associando-se à liberdade dos aprendentes (Freire, 1967; Young, 2016). Com este enquadramento conceptual fica patente a importância do conhecimento no currículo e, também, na realidade escolar, considerando-se que as escolas «capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho» (Young, 2007, p. 1294). Por consequência, a perspetiva de desenvolvimento integral (Alarcão, 2001) fica comprometida sem o acesso ao conhecimento.

Partindo da ideia de que conhecimento é poder (Bruner, 1972; 1977), para Young (2007; 2010; 2013; 2014; 2016), o conhecimento escolar deve, necessariamente, estar associado ao *conhecimento poderoso*, isto é, aquele que é desenvolvido por especialistas, nas diferentes disciplinas, e que favorece a compreensão do mundo e, também, dos saberes, estruturas e formas de pensar específicas dessas mesmas disciplinas. Este é distinto do conhecimento do quotidiano ou do conhecimento geral, porque é especializado, diferenciado, independente do contexto e permite o desenvolvimento de generalizações e a formulação de juízos. É, como explicam Felício e Silva (2018), um tipo de conhecimento que possibilita aos estudantes desenvolverem um pensamento que ultrapassa o conhecimento de experiência do dia a dia, favorecendo a atribuição de sentido e significado ao seu ambiente e, também, a si mesmos.

Numa lógica complementar, e não desvalorizando a *sabedoria popular* (Freire, 2013), é necessário sublinhar-se a dimensão científica, mesmo na formação docente, da ação educativa (Freire, 2011), uma vez que se pretende que aquela prática, enquanto prática dialógica, esteja assente na *conscientização* dos educandos, afirmando-se como um processo libertador e democratizante, que se opõe a estruturas e mecanismos de opressão, aqui entendidos em sentido lato (Freire, 1970). Essa ação pressupõe, então, que o currículo auxilie os estudantes a tomarem consciência do seu próprio conhecimento, num processo de autocritica que promove uma recontextualização do saber e um questionamento daquilo que, até ao momento, era considerado *óbvio* e/ou *natural* (Torres Santomé, 1998). Todavia, e à semelhança de Apple (2013) e Paraskeva (2000), constata-se a dificuldade em equilibrar um processo educativo que não se esvazie no senso comum – para que os aprendentes se desenvolvam para lá desse conhecimento elementar, como condição necessária à sua emancipação e autodeterminação – e que, ao mesmo tempo, não pareça impor, arrogantemente, uma única forma de conhecimento, que se generalizou ser a melhor.

Sumariando, e como explica Gimeno Sacristán (2018), os conhecimentos escolares devem ser pensados como aqueles «que ayuden a dar sentido a nuestra vida, que permitan comprender los conflictos sociales, conocer a quiénes nos han hecho progresar y saber de quienes han dejado su huella en las instituciones» (p. 37). Todavia, tal conhecimento não pode surgir desconexo da ideia de justiça curricular, sendo efetiva a importância de um currículo que permita a todos os estudantes, independentemente das suas características ou heranças étnico-culturais, uma educação com igual significado e valor simbólico, cultural e social (Diogo, 2008).

Este conceito tem, em parte, relação com o segundo elemento considerado (a neutralidade), associado a argumentos de outra natureza com especial significado nos estudos curriculares.

De acordo Macedo (2006; 2012), é necessário pensar-se o currículo na sua dimensão cultural, inerente à ideia de interação e hibridismo cultural, pela qual há uma valorização não hegemónica das diferentes culturas. Como explica Carbonell (2018), a escola e o conhecimento escolar não deverão ignorar e/ou menosprezar a história e os saberes específicos dos grupos que, com recorrência, são/foram silenciados, como as minorias étnicas ou as mulheres, pelo que é importante valorizar estes elementos nos diferentes espaços educativos. Com uma compreensão similar, Diogo (2008) considera que

a transmissão de uma cultura como a única válida, a uniformidade curricular, a homogeneidade cultural, confunde diferenças com deficiências e afirma a superioridade de uma cultura sobre as demais, hierarquizando as diferenças culturais e originando, por conseguinte, desigualdades (p. 299).

Esta perspetiva entrecruza-se com a necessidade de se reconhecerem os direitos culturais dos diferentes agentes educativos, nomeadamente estudantes e professores (Apple, 2004). Para tal, o currículo tem que integrar a diversidade cultural e étnica das realidades escolares, com uma efetiva valorização das culturas minoritárias que ali interagem, pelo respeito histórico, cultural e linguístico (Torres Santomé, 1998), afastando-se daquilo que Freire (1970) denominou de *invasão cultural*. Em consonância com o mencionado, e partindo do entendimento de Schubert (2004), não é possível pensar-se sobre currículo sem se refletir sobre o modo como as práticas curriculares influenciam e são influenciadas, por exemplo, pelas realidades locais e comunitárias, pela cultura, pela individualidade de cada um dos agentes.

Como explica Lopes (2013), a dimensão cultural no currículo tem especial importância na contemporaneidade, uma vez que o período atual está associado à globalização e à (constante) interação cultural. Mais ainda, diferentes correntes procuram estruturar um pensamento cultural não hierárquico, de valorização da multiplicidade e de contínua oposição a uma assunção cultural de pendor eurocêntrico e/ou colonialista. Este pensamento está em linha com o apresentado por Tadeu da Silva (2010), considerando este autor que, com influência dos estudos culturais, o currículo, conceptualizado como uma construção social, confere menor importância às disciplinas tradicionais e atribui maior significado aos processos de construção e interpretação social do conhecimento¹⁰ – que se apresenta como um conceito mais elástico, menos hierarquizado e segmentado.

Este entendimento, contudo, não se pretende limitado à ideia de *cultura didatizada*, pela qual se interpreta a ação curricular como uma ação de seleção e organização da cultura externa à escola que se pretende transmitir, considerando que a mesma, nas suas múltiplas dimensões, não é algo a ser ensinado pela escola, mas sim a ser produzido e (re)criado por esta organização (Macedo, 2006). Nota-se, assim, uma aproximação ao conceito de *cultura vivida*, mencionado por Apple (2012), que ilustra a ideia de que a dimensão cultural no currículo não pode, apenas, ser entendida como algo a ser reproduzido no contexto escolar, mas sim algo a ser vivenciado por cada estudante. Neste sentido, estas últimas perspetivas valorizam o currículo como um projeto que possibilita a cada aprendente desenvolver-se através de processos de construção e criação cultural. Posto de outro modo, o currículo apresenta-se como uma manifestação cultural, e não como uma seleção cultural pré-determinada, como espaço de subjetividade

¹⁰ O autor explica que o currículo, influenciado pelos estudos culturais, também critica a ideia de senso comum, atribuindo maior relevância ao modo como determinado conhecimento possibilita a construção de sentidos e significados individuais e/ou sociais.

e construção singular de identidade, e não como formação, pré-estabelecida, dessa mesma identidade (Macedo, 2012). Todavia, é necessário ter-se em consideração que estas perspetivas não esquecem a dimensão política (Lopes, 2013) e de poder que se manifesta, com substancial importância, naquilo que são hoje os estudos curriculares (Tadeu da Silva, 2010).

A este propósito, e como explica Apple (2012), o currículo, assim como a educação no seu sentido mais amplo, deverá ser compreendido de modo contextualizado, integrado nas dinâmicas sociais e reconhecendo-se as dimensões de luta e poder que lhe estão subjacentes. Além disso, o autor defende que a escola é essencial para a valorização das culturas e identidades múltiplas, devendo afirmar-se, por excelência, como uma organização social contra-hegemónica. É pertinente indicar que essa perspetiva não é exclusiva do autor, e também Gimeno Sacristán (2013) ou Paraskeva (2011) subscrevem a ideia de que o currículo é, por inerência, um ‘espaço’ de conflito, onde confluem diferentes interesses políticos, sociais, epistemológicos, entre outros.

Todavia, as teorias clássicas pouco, ou nada, explicam sobre o modo como o currículo se relaciona, ou não, com as questões educativas mais amplas, nem aprofundam o debate sobre a influência de determinados grupos de interesse no âmbito das decisões curriculares (Kemmis, 1998). Antes se focaram, quase em exclusivo, nas dimensões técnicas do desenvolvimento curricular (Roldão, 2017a; 2017b), que por assentarem em questões científicas ou técnicas eram, no seu essencial, desprovidas de qualquer marca política e/ou ideológica e, por isso, ‘neutras’ (Apple, 2012; Giroux, 2003; Kumar, 2019). No entanto, como Freire indicou em inúmeras ocasiões (Freire, 1967, 1970, 2011, 2015), a educação é, por definição, um processo político, concretizando-se um contrassenso epistemológico ao defini-la como neutra.

A este propósito, diferentes trabalhos (Apple, 2000; 2012; Bernstein, 2003c; Correia, 1999; Gimeno Sacristán, 2013; Giroux, 2003; 2009; 2011; Goodson, 2005; 2011; Kemmis, 1998; Pacheco, 2018; Paraskeva, 2000; 2011; Tadeu da Silva, 2010; Torres Santomé, 1998; 2017; Young, 1998) têm sido estruturais para ilustrar o modo como o currículo – enquanto produto e ação – é amplamente marcado por influências de natureza diversa. O mesmo está, pois, associado a dinâmicas de poder e a processos de interação de natureza ideológica, ultrapassando-se, assim, um entedimento naturalista, cientificado, e, acrescenta-se, ingénuo, que não reconhece e/ou nega estas influências muito além de um cariz educativo ou pedagógico no processo de desenho e desenvolvimento curricular.

É necessário ter em atenção que esta perspetiva não é exclusiva dos estudos curriculares, nem mesmo dos estudos educacionais. Diferentes obras da segunda metade do século passado, como a de Althusser (1999) e a de Bourdieu e Passeron (1970), foram pioneiras na análise e reflexão sobre o modo como a escola, explícita e/ou implicitamente, enquanto organização, potencia a disseminação da ideologia dominante e do Estado, assim como sobre qual é o seu papel nas dinâmicas de reprodução social.

No campo específico dos estudos curriculares, e à semelhança de Pinar (2007a), é premente salientar os contributos de Apple que, pela complexidade e quantidade de trabalhos desenvolvidos, é um nome incontornável neste domínio, tendo apresentado conceitos recorrentes, «como “currículo escondido”, “hegemonia”, “teoria da reprodução e da correspondência” e “teoria da resistência” [que] formam agora um dos principais elementos constituintes dos estudos curriculares contemporâneos» (p. 209).

Assim, para Apple (2004), e em consonância com o indicado nas páginas anteriores, a educação é o principal mecanismo de manutenção do desequilíbrio do poder, considerando que, de modo geral, a estrutura e o funcionamento escolar perpetuam processos definidores dos grupos sociais que têm, ou não, acesso ao capital cultural e económico e, por inerência, ao

poder. Essa dinâmica de poder, que faz do currículo espelho dos conflitos presentes nos (macro) sistemas sociais, exige que as reflexões curriculares não ignorem a origem do conhecimento, quem ou que grupos beneficiam dele e que relações são estabelecidas entre o conhecimento escolar e as diferentes esferas de influência social (Apple, 2013). Por esse motivo, o autor (2000) considera que, desde sempre, o currículo tem subjacente uma dinâmica de conflito, pois diferentes grupos sociais e culturais pretendem, através da definição do que é considerado *conhecimento legítimo* pelo sistema educativo, validar os próprios grupos de interesse e, desse modo, ganhar e/ou consolidar o seu poder na arena social.

Tendo por base o pensamento explicitado no parágrafo anterior, Apple (2012) salienta que o currículo, do modo como está estruturado, inevitavelmente ocasionará um sistema educativo sustentado num binómio (*superiores* ou *inferiores*), embora inerente a uma lógica meritocrática que se assume como neutra. No seu essencial, contudo, promoverá estruturas educativas que serão responsáveis por perpetuar as desigualdades de poder e, por isso, as injustiças sociais. Ainda a este propósito, defende que o currículo, ao excluir o conhecimento de determinados grupos sociais, tende a veiculá-los somente ao dito conhecimento *popular*, o que faz com que esses grupos tenham menor reconhecimento político e social (Apple, 2013).

A par do mencionando, e reconhecendo que o conceito de ideologia está associado à construção/reprodução de significados sociais que interferem no modo como cada agente interpreta e age nas realidades sociais, através de uma rede de ideias, conceitos, opiniões e/ou doutrinas que perpassam todo o tecido e grupos sociais, é impensável negar-se a sua influência nos estudos curriculares (Paraskeva, 2000; Kumar, 2019).

No entender de Apple (2000), a dimensão ideológica, no currículo, está associada, uma vez mais, às questões de poder, porque defende que as ideologias que mais influenciarão o desenho e desenvolvimento curricular são aquelas que detêm maior poder social, enquanto crenças políticas, económicas e culturais coletivas, afirmando-se na escola como *conhecimento oficial*. Este pensamento não deve ser percebido como se existisse, em exclusivo, uma única força ideológica a dominar todo o processo educativo. Na verdade, o autor (2012) defende que o currículo, inevitavelmente, introduzirá elementos ideológicos nas diferentes dinâmicas da realidade escolar – seleção de conhecimento, prática pedagógica, processos de organização e gestão, procedimentos de avaliação interna e externa, entre outros –, que por vezes são contraditórios entre si, mas que, tradicionalmente, tendem a procurar servir os interesses dos grupos mais influentes e poderosos na sociedade. Desta forma, a escola emerge como uma instituição que agrega diferentes relações e tensões dialéticas que associam a cultura, a economia e a política.

Neste sentido, destaca-se a necessidade de os docentes e restantes agentes educativos terem uma postura crítica face ao currículo e ao modo como este se relaciona com aquele poder cultural, político e económico (Apple, 2004). Na mesma linha de pensamento, autores como Giroux (2014), Goodson (2014), Kelly (2004), Pacheco (2017; 2018), Paraskeva (2000) e Trindade (2011) têm tecido fortes críticas ao modo como as dinâmicas curriculares são, progressiva, continua e sistematicamente, marcadas por um pensamento que vincula, e muitas vezes subalterna, as dinâmicas educativas às necessidades, processos de funcionamento e modos de pensar e agir típicos de análises e procedimentos económicos. Complementando o referido, recorda-se a perspetiva de Bernstein (2003c, p. 75):

The explicit rules of selection, sequence, pace, and criteria of a visible pedagogy readily translate into performance indicators of schools' staff and pupils, and a behaviourist theory of instruction readily realizes programmes, manuals, and

packaged instruction. Specialization of curricula within a dominant market-oriented visible pedagogy allows for an almost perfect reproduction of the hierarchy of the economy within the school, or between schools (as in the case of ‘magnet’ schools), through the grading of curricula, e.g. managerial/administrative/business, through the various technological specializations, clerical, and imaginary trade apprenticeships for the lower working and marginal class groups.

Fica patente, portanto, que as dinâmicas curriculares são marcadas por grupos de interesse que, e de acordo com a citação anterior, não se limitam à seleção e organização dos conhecimentos escolares, abarcando outros elementos no desenho e desenvolvimento do currículo. Para Paraskeva (2008; 2011), a gênese dos estudos curriculares foi substancialmente marcada por uma ideologia de *eficácia social*, que: i) potenciou a consolidação da dicotomia conhecimento acadêmico - conhecimento prático; ii) possibilitou o desenvolvimento de mecanismos de segregação, no contexto escolar, através da realização de percursos curriculares distintos de acordo com a origem social e/ou o género de cada estudante; iii) entendia que o currículo deveria ser pensado como resposta às necessidades sociais, em especial às necessidades laborais.

Este último aspeto pode ser entendido à luz do que David Scott (2016) denominou como *instrumentalismo económico* e relaciona-se, ainda, com as propostas de Torres Santomé (1998; 2017), que defende que, atualmente, estas influências são, nos países ocidentais, cada vez mais estruturadas em torno de ideologias neoliberais/capitalistas/neoconservadoras. Na perspetiva do autor, essas ideologias potenciam, no seio da realidade escolar, o desenvolvimento de hierarquias do saber – progressiva desvalorização das ciências sociais e humanas em detrimento de uma valorização superior das ciências naturais e tecnológicas, que já foi identificado no capítulo 2. –, assim como a valorização de competências e atitudes, nos estudantes, que vão ao encontro das necessidades evidenciadas pelo mercado de trabalho e/ou pelo consumo.

Como explica Pacheco (2018), influenciado por estas ideologias, o currículo parece, subtilmente, orientar-se para lógicas de mercado, privilegiando-se dinâmicas de concorrência, de competitividade, de hipervalorização dos produtos em detrimento dos processos, de standardização e, simultaneamente, de centralização na individualidade que, cada vez mais, parece seguir uma padronização dos estudantes enquanto sujeitos acríticos e envolvidos, passivamente, na engrenagem dos mercados económicos. Este cenário pode ser sumariado na expressão *currículo fast-food*, que ilustra o modo como os aprendentes são educados tendo em conta aquelas necessidades ao invés de se promover uma educação que instiga a criticidade e reflexão dos indivíduos, capazes de se assumirem como cidadãos (Giroux, 2018). Tal contradiz, muito evidentemente, a lógica de uma escola *democratizante*, vinculada aos princípios e práticas democráticas (Correia, 1999), evidenciando-se o modo como, no plano social mais amplo, progressivamente as lógicas de *investimento-lucro* se estabeleceram como um marco incontornável da ordem social (Giddens, 1990).

Todavia, e reconhecendo a dimensão ideológica acima descrita, é importante não circunscrever o conflito, a ideologia e o poder, no âmbito dos estudos curriculares, à sua dimensão económica, uma vez que têm também especial relevância nas questões relacionadas com o género, as minorias étnicas, a diversidade cultural, entre outras (Apple, 2013; Diogo, 2006; 2008; Giroux, 2011). Como explica Torres Santomé (1998), o currículo, de modo implícito, possibilita a construção de *sentidos comuns*, partilhados por uma determinada comunidade e associados à sua dimensão cultural, simbólica e identitária. Como esclarece Tadeu da Silva (2010), é necessário ter-se em atenção que, tradicionalmente, este sentido

comum se circunscreve a um sentido único, monocultural: homem, branco, cristão, de cultura eurocêntrica e heterossexual. Em consonância, Apple (2012) aponta esse desenvolvimento de identidades e conhecimentos coletivos, mas, e não menos importante, alerta para a possibilidade de uma certa *amnésia coletiva*.

Esta dimensão, como perspetivam Lopes (2013) e Macedo (2006; 2012), é de suma importância nos estudos curriculares contemporâneos, sendo fulcral que se reconheça a existência de uma relação muito próxima entre currículo e a construção de identidade. Já Stenhouse (1968), em *The Humanities Curriculum Project*, desenvolvia a ideia de que o currículo não pode ignorar a faceta individual, considerando que, pelo menos as humanidades, deveriam possibilitar que cada um dos estudantes se desenvolvesse sem desconsiderar os seus valores e tradições culturais. Como explica Diogo (2006), a diversidade presente nas escolas contemporâneas exige a reflexão sobre o currículo, que, na opinião do autor, implicará a assunção de um *novo paradigma curricular* que pressupõe a atribuição de uma maior e mais significativa autonomia. Numa linha de pensamento similar, Doll Jr. (1989) defendia que, em contraciclo com as teorias da primeira geração, o currículo deveria ser interpretado não como um *corpus* de objetivos pré-definidos, numa lógica determinista, mas sim como um *processo de desenvolvimento*, que reconhece e valoriza a indeterminação que lhe é inerente.

Essa perspetiva é também defendida por Pinar (1999; 2004; 2015), considerando-se que o conceito de *conversação complexa*, sumariamente apresentado em parágrafos anteriores, evidencia esta mudança paradigmática. Nesta sua ótica, o currículo toma uma dimensão muito mais contextualizada e, até, subjetivizada, pois professores e alunos, numa relação dialógica e não hierárquica, (co-)constroem-no. Posto por outras palavras, compreender o currículo como *conversação complexa* pressupõe reconhecer-se que ele é desenvolvido nas especificidades do quotidiano de cada uma das realidades educativas. Implica assumir-se, inevitavelmente, que, enquanto experiência, o currículo pressupõe a interação entre indivíduos (professores e alunos) em concreto, que são marcados por influências culturais, históricas, étnicas, de género, sociais, emocionais, entre outras. Implica um desenho e desenvolvimento curricular que não é feito *apesar* das especificidades de cada agente, mas sim *através* dessas características únicas de cada um dos indivíduos. Implica, portanto, assumir a individualidade e subjetividade do currículo, ao mesmo tempo que se defende uma experiência educativa cosmopolita e multicultural, que possibilite a compreensão histórica e cultural do mundo e o comprometimento com o presente e com o futuro. Esse raciocínio pode ainda ser entendido através da expressão *face pessoal do currículo*, proposta por Paraskeva (2000)¹¹, que, automaticamente, indicia o envolvimento pessoal dos diferentes intervenientes na ação curricular.

Face ao exposto, pode considerar-se que o campo dos estudos curriculares é, atualmente, e apesar das críticas associadas à primeira metade do século XX (Huebner, 1976; Kliebard, 1968; Schwab, 1969), um campo próprio e autónomo relativamente ao vínculo inicial à área da administração educativa. Agora, evidencia uma investigação sistemática e variada, um dinamismo com dimensão internacional e um constante desenvolvimento (Pacheco, 2011; 2012). A par disso, os estudos curriculares, para lá dos focos mais clássicos associados ao conhecimento (escolar), prática docente e avaliação (Diogo, 2010; Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008; Matos Vilar, 1994; Pratt, 1980; Varela, 2013; Zabalza, 2000), aceitam, hoje, outros estudos, de natureza política e/ou epistemológica (Paraskeva, 2000; 2011), assim como

¹¹ O autor mobiliza esta expressão para realçar o trabalho docente relativamente ao desenvolvimento curricular; porém, a expressão proposta não se encerra, necessariamente, nessa dimensão e possibilita aproximar a face pessoal das dinâmicas de valorização do indivíduo.

a influência de diferentes áreas como os estudos autobiográficos, culturais, de género, raciais e internacionais, a Filosofia, a Fenomenologia, a Estética, a Teologia, a História, a Política, entre outras (Doll Jr., 1989; Eisner, 2002; Pinar, 1999; 2004; 2015; Shubert, 2004). Esta diversidade de influências que poderá fazer com que o campo seja caracterizado como *confuso* (Jackson, 1992) ou *mestiço* (Estrela, 2011), parece, pelo menos, evidenciar a sua vitalidade e complexidade.

De modo sumário, e recorrendo à expressão de Tadeu da Silva (2010), o currículo, na contemporaneidade,

tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (p. 150).

Para o presente texto, e não negligenciando as ideias acima explicitadas, assumir-se-á currículo como um projeto formativo, dialético e dialógico, preferencialmente coerente a nível interno e no qual interagem quatro elementos:

- i) conhecimento, numa conceção ampla e associada à multiplicidade de saberes, nomeadamente culturais, procedimentais, atitudinais, relacionais, éticos, ...;
- ii) sociedade, num entendimento multidimensional que integra aspetos culturais, políticos, sociológicos, éticos, ...;
- iii) identidade(s), na sua aceção individual e coletiva e, também, enquanto ponto de partida (potencialmente) utópico para a experiência educativa;
- iv) realidades e dinâmicas escolares e pedagógicas, como condições necessárias de e para a aprendizagem escolar.

Nesse sentido, reconhece-se que o currículo não pode ficar alienado das experiências de educação para a cidadania e «must help the individual understand both their own identity and the nature of society and how to actively engage with the complex relationship of Rights and responsibilities the exist between the two» (Connell & Ross, 2015, p. 390).

3.2. O CURRÍCULO OCULTO: UMA APROXIMAÇÃO AO CONCEITO

A discussão e conceptualização sobre o currículo, desenvolvida em 3.1, permite a compreensão do mesmo como um elemento nuclear no quotidiano da escola (Roldão, 1999). Nesse sentido, reconhece-se que os processos de vivência escolar são, também eles, integrados nas dinâmicas e nos estudos curriculares, no que tradicionalmente é denominado como *currículo oculto*, que, considerando o foco do presente trabalho – as relações entre o currículo e a educação para a cidadania, em Portugal –, é importante não negligenciar no estudo que se está a desenvolver. De facto, como refere Apple (1971), este *ensino incidental* contribui bastante para a educação cidadã dos estudantes, tendo, por vezes, mais impacto do que um ensino mais explícito, como disciplinas de educação cívica ou similares.

Como explicam Apple e King (1977), Giddens (1990) e Giroux e Penna (1997), o *currículo oculto* tem especial relevância para se compreenderem as dinâmicas educativas, reconhecendo-se que, a par da valorização de determinados conhecimentos, promove, de modo tácito, um conjunto de valores e atitudes em relação a esses mesmos conhecimentos e, não menos importante, é um elemento essencial nos processos de socialização das crianças e jovens. A

este propósito, recordando-se a expressão proposta por Giroux (2003), é necessário não ignorar que o currículo contempla «silencios estruturados o verdades no previstas» (p. 112) que são fundamentais para a reflexão sobre o modo como a escola influencia e é influenciada pelas realidades sociais mais abrangentes.

De acordo com Tadeu da Silva (2010), o *currículo oculto* é um conceito que surge nos estudos curriculares num período em que se iniciaram as críticas aos entendimentos neutros das decisões curriculares e as reflexões sobre o currículo na sua dimensão política e/ou social. Tendo em consideração os contributos de Jackson (1992), a discussão em torno deste conceito – que, em parte, já foi abordado, ainda que indiretamente, nas páginas anteriores – parte da premissa de que o currículo não se circunscreve ao que é pré-definido e possibilita a formulação de uma questão sumária: «can curriculum, in short, have a dark side?» (p. 8). Essa pergunta, implicitamente, está associada à necessidade de se pensar o currículo (e os processos educativos e pedagógicos) de acordo com as suas relações com o macro sistema político, económico e social (Giroux & Penna, 1997; Giroux, 2003). A para disso, e ao contrário do que a questão formulada possa indiciar, o *currículo oculto* é um termo ambíguo e complexo que tem como foco, também, a dissonância entre aquilo que é o planeamento curricular e aquilo que, efetivamente, os estudantes aprendem (Cotton, Winte, & Bailey, 2013).

Retomando a sua dimensão histórica, o conceito *currículo oculto* foi, originalmente, proposto por Jackson (1975)¹². Associando-o às dimensões não-oficiais e implícitas do funcionamento do quotidiano escolar, como a postura, a participação, o respeito em sala de aula, entre outros aspetos característicos de um *aluno modelo*, procurava, pelo mesmo, explicar o insucesso. Porém, é preciso ter-se em consideração, como é explicado por diferentes trabalhos (Apple, 1971; 2004; Apple & King, 1977; Cotton, Winte & Bailey, 2013; Giroux & Penna, 1997; Giroux, 2003; 2011; McCutcheon, 1998; Paraskeva, 2011; Torres Santomé, 1998), que este conceito se foi transformando, reinventando e complexificando.

De qualquer modo, é pertinente não esquecer que as questões relacionadas com a ação pedagógica (Bernstein, 2003b) e com o funcionamento escolar, nomeadamente as rotinas, as interações entre os diferentes agentes, a estrutura dos espaços e tempos, entre outras, continuam a ser relevantes para o estudo do *currículo oculto* (Torres Santomé, 1998). Por outras palavras, é necessário perspetivar o *currículo oculto* de modo global, associado tanto aos conteúdos do currículo, como ao modo como são trabalhados em contexto escolar, para além das relações sociais desenvolvidas na escola (Giroux & Penna, 1997).

Focando, inicialmente, este segundo elemento, é inequívoca a existência de um conjunto de aprendizagens que ocorrem em ambiente escolar, que não são formalmente referenciadas, antes promovidas através da vivência nesta organização, seja pelas relações que ocorrem fora da sala de aula, seja pelas práticas pedagógicas e/ou pelas interações estabelecidas entre professores-alunos em contexto de sala de aula (McCutcheon, 1988). Retomando, uma vez mais, a proposta de Jackson (1975), o *currículo oculto* está, muitas vezes, associado às expectativas dos docentes e à forma como eles comunicam e se relacionam com os estudantes. Para melhor se compreender a perspetiva do autor, fará sentido mobilizar-se um exemplo proposto pelo próprio:

Efectivamente, muchos de los premios y castigos que parecen destinados a retribuir el éxito o el fracaso académico, tiene más relación con ese “currículum oculto”. Piénsese, por ejemplo, en la práctica pedagógica de premiar los esfuerzos del alumno

¹² Originalmente, a obra foi publicada em 1969.

¿Qué quieren expresar los profesores cuando dicen que el alumno se esfuerza por realizar su trabajo? Quiere decir, fundamentalmente que el alumno satisface las expectativas f6rmale de la instrucci6n. Hace sus deberes (aunque con faltas), levanta la mano cuando el profesor pregunta (aunque generalmente su respuesta es equivocada), no levanta lo ojos del libro durante el per6odo de estudio (aunque que tarda mucho en pasar a la p6gina siguiente) (p. 51).

A citaç6o anterior evidencia como, por vezes, h6 uma valorizaç6o de certas din6micas institucionais, associadas ao funcionamento da escola, que parecem promover a ideia de que o cumprimento destas condiç6es, por si s6, 6 um elemento fundamental. Quer isto dizer que, mesmo quando a aprendizagem sobre os conhecimentos em espec6fico 6 pouco significativa, parece promover-se junto dos estudantes uma aprendizagem de *submiss6o 6s instituiç6es*, o que, inegavelmente, tem uma relev6ncia social de realce.

Num entendimento similar, Apple (1971) alerta para o facto de as escolas serem instituiç6es que, por vezes com maior impacto do que a educaç6o familiar, *ajustam* os estudantes a responder positivamente 6 autoridade. Na mesma linha de pensamento, pese embora mais acutilante, Torres Santom6 (1998) defende que a instituiç6o escolar, atrav6s daquilo que s6o as suas estruturas organizacionais e, tamb6m, as suas pr6ticas pedag6gicas quotidianas, tende a inculcar um conjunto de perspetivas e valores que, tradicionalmente, v6o ao encontro das necessidades laborais – o respeito pelos funcionamentos institucionais, a valorizaç6o da obedi6ncia e da hierarquia, um espartilhar temporal orientado por uma campanha. A este prop6sito, Jackson (1975) estabelece um paralelismo entre a promoç6o da obedi6ncia nas realidades educativas – que para o autor 6 um valor pouco democr6tico – e o modo como as organizaç6es laborais funcionam, considerando que, desde o in6cio da vida escolar, os estudantes s6o preparados para se acomodarem e se tornarem sujeitos passivos, d6ceis e obedientes.

Complementando o entendimento apresentado, e partindo do trabalho de Moore (2015), 6 relevante ter-se em atenç6o que, n6o raras vezes, a dimens6o oculta do curr6culo entra em claro confronto com a *ret6rica curricular*. Como aprofunda o autor, em diferentes situaç6es, as indicaç6es curriculares alicerçam-se na ideia de promover o desenvolvimento do sentido cr6tico dos estudantes, a sua autonomia, de os envolver em processos democr6ticos de di6logo, colaboraç6o e deliberaç6o, todavia a viv6ncia em sala de aula 6 drasticamente distinta, sendo aqueles confrontados com pr6ticas pedag6gicas autorit6rias, n6o dialogantes e que, direta ou indiretamente, favorecem o individualismo e a competiç6o. Com uma compreens6o similar, Freire (2011; 2015) recorrentemente defendia a necessidade de uma efetiva coer6ncia entre o posicionalmente conceptual do pedagogo e/ou docente e aquilo que promovia em contexto escolar, sublinhando a necessidade de professores democr6ticos desenvolverem a sua pr6tica pedag6gica numa cultura e numa sala de aula que fossem, tamb6m elas, democr6ticas e n6o autorit6rias.

Por seu turno, Thomas (2013) explana este conceito recorrendo ao exemplo de uma escola onde as lideranç6as eram em exclusivo masculinas, considerando que, inequivocamente, esse contexto promoveria um estere6tipo de g6nero associado 6 generalizaç6o de uma ideia de incapacidade das mulheres. Num outro entendimento, McCutcheon (1988), assumindo que o *curr6culo oculto* 6 estrutural na manutenç6o de estere6tipos de g6nero, culturais e 6tnicos, evidencia, com maior veem6ncia, o modo como as din6micas escolares poder6o, involuntariamente, criar falsas expectativas sobre a vida em sociedade. Por exemplo, o investigador reflete sobre a recorr6ncia de recompensas de motivaç6o extr6nseca nos processos de aprendizagem e se a mesma pode, ou n6o, promover a ideia de que todas as aç6es s6o

recompensadas materialmente e/ou que o valor da aprendizagem se esgota naquelas.

Os exemplos anteriores permitem, com clarividência, perceber as implícitas e incontornáveis relações entre a face oculta do currículo e do seu desenvolvimento e as relações sociais mais abrangentes (Giroux & Penna, 1997), possibilitando a construção, no espaço escolar, de percepções tácitas sobre o modo como a sociedade funciona e como cada indivíduo interage com esta e com os outros (Apple, 1971). Nesse sentido, e como explicou Durkheim (1977), a escola tem sido uma instituição que vai assumindo uma função homogeneizadora da sociedade.

Face ao referido, de não é possível deixar de relacionar o conceito em estudo com a noção de *habitus* sugerida por Bourdieu e Passeron (1970). Num entendimento dialogante com esta conceção, Kemmis (1998) defende que o *currículo oculto* se entrecruza e desenvolve em interação com os valores, ideologias, influências e poderes dos diferentes grupos sociais. No seu entender, cada vez mais a dimensão oculta do currículo aparece justaposta a valores sociais, como o individualismo, a autoridade, a hierarquia, o institucionalismo, conducentes com uma visão burocrático-administrativa que parece dominar.

Em trabalhos mais recentes, diferentes autores (Apple, 2000; 2013; Giroux, 2009; 2011; 2018; Kemmis, et al., 2014; Paraskeva, 2011; 2018; Pacheco, 2017; 2018; Torres Santomé, 2007; 2017) têm aproximado a ideia acima descrita das perspetivas neoliberais que, de um modo mais ou menos generalizado, parecem influenciar as dinâmicas curriculares em vários países. Estes efeitos têm implicações diretas naquilo que é a formação cidadã de cada estudante. Isto porque o discurso curricular se vai aproximando, progressivamente, do discurso económico, pelo qual as preocupações de uma formação democrática, socialmente comprometida e assente na autodeterminação, são substituídas por uma educação de e para o mercado, focada na aquisição de *skills* e organizada em torno de um número crescente variado de *rankings*.

A ideia sustentada no parágrafo anterior dialoga com os pressupostos desenvolvidos por Althusser (1999), especificamente quando o autor insere a escola, enquanto sistema, naquilo que denominou como *aparelhos ideológicos do Estado*. De acordo com o mesmo, a *escola capitalista* tem como função, além de promover a aprendizagem da leitura, da escrita, da aritmética essencial e de alguma *cultura científica*, garantir a interiorização das «regras» das boas maneiras (...), regras de moral e consciência» (p. 75). Ainda que Althusser aprofunde mais as dinâmicas laborais e profissionais, esta perspetiva encontra-se muito próxima da ideia de *aluno modelo*, já referida por Jackson (1975). Apresenta, também, relações com o que é defendido por Torres Santomé (1989) sobre o facto de a escola ajudar a construir *sentidos comuns* entre os diferentes membros de uma dada comunidade. Articula-se, ainda, com a opinião de Apple (1971) e de Giroux (1979; 2003), que defendem a escola promotora de determinadas ideologias com profundas influências no inconsciente de cada indivíduo e, por isso, no seu desenvolvimento e na sua personalidade.

Complementando o que foi apresentado, o filósofo francês sustenta a ideia de que os sistemas educativos possibilitam a disseminação da(s) ideologia(s) dominante(s), que para o autor eram de pendor capitalista, pelo que a escola – organizada de acordo com princípios e valores que iam ao encontro dos interesses do capital – educava, deliberada e diferentemente, o proletariado e os capitalistas, potenciando, assim, a reprodução económica e, por isso, social. Aprofundando esta temática, é possível constatar que, de modo subjacente aos processos educativos e ao desenvolvimento curricular, se perpetua, ainda hoje, uma experiência escolar de *aprendizagem para o trabalho* (Cotton, Winte, & Bailey, 2013), associada a uma objetificação e passividade dos estudantes, e por vezes ligada ao desconhecimento e/ou inconsciência dos agentes envolvidos (Giroux, 2011).

Face ao exposto, e como alerta Moore (2015), para melhor se compreender o descrito é necessário considerar, em paralelo, as dimensões do currículo oculto relacionadas com o currículo oficial/prescrito, o currículo nulo/ausente, pois evidenciam a existência de *propósitos ocultos* nos diferentes níveis de influência curricular, que obrigam a reconhecer que

official curriculum serves not simply to mask certain political intentions, thus presenting itself as neutral and beyond serious disagreement, but that it might serve to offer a particular ‘comfortable’ body of skills, knowledge and understandings that, so to speak, stands in place of a raft of other skills, knowledge and understandings that are far more difficult for us to engage with or confront (p. 154).

Em sintonia com o apresentado na citação, embora por vezes possa parecer que essa dinâmica curricular é casual e inconsciente, ao pensar-se sobre o *currículo oculto* têm que se considerar as dimensões de influência e poder que, deliberadamente, intervêm nestes processos, numa dialética relacional entre educação, sociedade, política e economia (Apple & King, 1977; Torres Santomé, 1998; 2007). Como defende Giroux (2003; 2011), os processos ideológicos, já referidos, não podem ser compreendidos sem se atentar nas relações de poder que são, também, incrementadas nas realidades escolares e procuram legitimar a classe dominante e, de igual modo, a estrutura social vigente.

De acordo com o referido nas páginas anteriores e retomando os contributos de Apple (2000; 2004; 2012), estas dinâmicas de poder têm um impacto significativo no *currículo oculto*, evidenciando-se, tradicionalmente, na valorização de determinados conhecimentos e aprendizagens em contexto escolar. Estas influências tendem a beneficiar um grupo social em específico, perpetuando processos de desvalorização e/ou ilimitação de outros grupos sociais (género feminino e minorias étnicas), o que, para o autor, continuarão a ser estruturantes no funcionamento da sociedade, nomeadamente, na perpetuação de estruturas que dificultam uma distribuição económica mais justa.

Face ao referido, e como sumarizam Cotton, Winte e Bailey (2013), o *currículo oculto* subjaz ao processo educativo, estando vinculado a decisões curriculares e práticas em contexto escolar que tendem a valorizar os valores e crenças da classe dominante. Esta dinâmica, como já foi mencionado, é estrutural nos processos de reprodução cultural e social que a escola e a prática educativa continuam a perpetuar (Kemmis, 1998). Efetivamente, o currículo é influenciado, contínua, sistematicamente e em exclusivo, por determinada epistemes com maior poder e influência social – inevitavelmente associadas a determinada(s) ideologia(s) –, negando-se a existência de pensamentos diferentes e ilegitimando todo e qualquer movimento epistemológico que contrarie os *cânones* estabelecidos (Apple, 1971; 2004; Paraskeva, 2011).

A este propósito, Apple (1971) reflete sobre o ensino das ciências sociais e das ciências naturais, que, na perspetiva do autor, traduz um único entendimento, hegemónico, que nega a diversidade e o conflito no interior de cada disciplina académica. Este modo de ensinar e, por inerência, de aprender pode promover, nos estudantes, uma perceção positivista daquilo que é a prática científica e investigativa, negando a oportunidade de se refletir sobre a construção do conhecimento e sobre a intrínseca volatilidade e diversidade da ciência. No mesmo trabalho, o autor estabelece um paralelismo entre estas práticas pedagógicas e a promoção de um entendimento acrítico da realidade – aqui abordada de modo amplo, pelo que integra a dimensão social, política, económica, ética –, bem como de um pensamento negacionista do conflito, que implica o não desenvolvimento das capacidades de argumentar, contra-argumentar e de convivência com quem pensa diferente. Assim se promovendo a ideia de uma realidade

onde se valoriza a ordem (social), pelo que será, na sua essência, uma realidade incapaz de mudança.

O apresentando no parágrafo anterior relaciona-se com o conceito de *currículo nulo* (ou *currículo ausente*), que pode ser entendido como a totalidade de conhecimentos que não são mobilizados em contexto escolar, ou seja, que a escola não visa ensinar, potenciando, assim, a privação dos estudantes a um conjunto de saberes, o que, por si só, já influencia o seu desenvolvimento pessoal e académico (McCutcheon, 1988). Nesse sentido, e mesmo que se reconheça que os conceitos *currículo oculto* e *currículo nulo* são distintos, é necessário ter em consideração que os processos de (não) seleção que estão inerentes ao segundo conceito não podem ser esquecidos nas reflexões sobre *currículo oculto*, porque, como alerta Apple (2000), as dinâmicas de seleção daquilo que será ensinado em contexto escolar têm tanto significado – pedagógico, político, ideológico, sociológico, ... – quanto a definição daquilo que não integra o currículo oficial. Mobilizando as palavras do autor (2004, pp. 143-144):

There is a complex combination of forces at work here. The selective tradition operates so that the cultural capital that has contributed to the rise of and continued domination by powerful groups and classes is transformed into legitimate knowledge and is used to create the categories by which students are dealt with. Because of the school's economic role in differentially distributing a hidden curriculum to different economic, cultural, racial, and sexual groups, linguistic, cultural, and class differences from the "normal" will be maximally focused upon and will be labelled as deviant.

Evidencia-se, portanto, que os mecanismos tradicionais de seleção curricular tendem a estabelecer-se como uma plataforma de legitimação e dominação cultural, que parece, ainda que de um modo pouco explícito, reprimir a diversidade cultural, étnica, de género existente na comunidade escolar (Paraskeva, 2011). Nesse sentido, o *currículo oculto*, à semelhança do que se indicou para o conceito de currículo mais alargado, é estrutural para a legitimação cultural de determinados grupos sociais e, por inerência, para a marginalização dos grupos com menor influência e poder, que, na escola, são confrontados com a desvalorização do seu capital cultural (Giroux, 2011). Tal entendimento encontra paralelismos nas conceções de reprodução social conceptualizadas por Bourdieu e Passeron (1970).

De modo sumário, o *currículo oculto* não pode ser percebido fora das relações escola-sociedade (Giroux & Penna, 1997) e está relacionado com as aprendizagens invisíveis (Bernstein, 2003b), silenciosas (Giroux, 2003) e/ou táticas (Apple, 1971; 2004; Apple & King, 1977), que podem ocorrer em duas dimensões distintas e complementares: i) as dinâmicas pedagógicas, relacionais e de vivência que ocorrem na escola, em sentido lato (Jackson, 1975; Torres Santomé, 1998); ii) a seleção (e exclusão) dos saberes que corporizam o currículo oficial e que são, explicitamente, ensinados em contexto escolar (Apple, 2000; 2004; Giroux, 2011; Moore, 2015; Paraskeva, 2011).

3.3. A RELAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO E AS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

Recorrendo ao trabalho de Roldão (2017b), é possível ilustrar-se os níveis de influência curricular do seguinte modo:

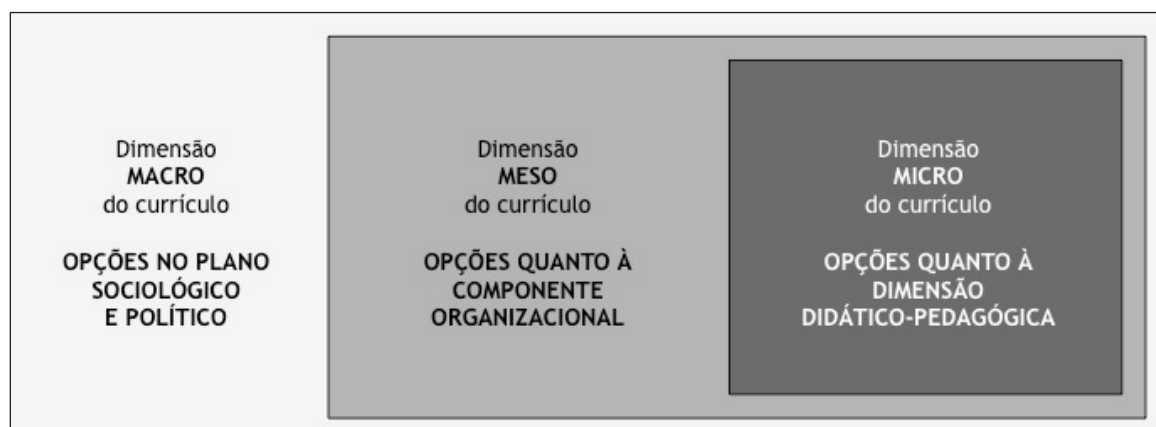


Figura 2. Níveis de influência curricular, adaptado de Roldão (2017b, p. 28).

O esquema evidencia, à semelhança do apresentado por diferentes autores (Diogo, 2010; Gimeno Sacristán, 1989; Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008; Matos Vilar, 1994; Pacheco, 2001; Zabalza, 2000), que as dinâmicas curriculares não se limitam à sua dimensão macro, relacionada com as opções tomadas a nível nacional e/ou internacional, ilustradas, por exemplo, pelo que se denomina como *currículo prescrito* ou *currículo oficial*. É, por isso, necessário reconhecerem-se outros planos de decisão que influenciam os processos de desenvolvimento curricular e aos quais se associam conceitos como *currículo apresentado*, *currículo programado* ou *currículo real*, e que esclarecem o modo como o currículo se entrecruza com outros documentos, como o manual escolar ou o projeto educativo de escola. Para o presente sub-capítulo serão, em exclusivo, consideradas as *dimensões meso* e *micro* do currículo, mobilizando-se, uma vez mais, a nomenclatura proposta por Roldão (2017b).

É pertinente ter-se em atenção, e recuperando o apresentado no capítulo 2, que, de modo geral, o sistema educativo português se estrutura numa lógica centralizada e centralizadora, burocrática, promovido através de estruturas de controlo e *accountability*, mesmo quando o discurso político é caracterizado, por exemplo, pela mobilização de conceitos como *democracia* e/ou *autonomia* (Trindade, 2011). Como explicam Morgado e Sousa (2010), a tradição das políticas (curriculares) portuguesas tende, consistentemente, a aproximar-se desta lógica normativa de controlo e uniformidade. A este propósito, os autores sumarizam as tendências do seguinte modo:

In short, curricular autonomy has been emphasised through the official discourse, which suggests that it might be an important principle guiding the organisation of the educational system. However, research (...) reveal that curricular autonomy is far from being a structural element in Portuguese schools' organisational culture and in Portuguese teachers' professional culture (p. 376).

Todavia, e como é referido por Diogo (2010), mesmo em regimes educativos altamente centralizados, os agentes e organizações locais não são meros consumidores de currículo, uma vez que, através dos processos de gestão e desenvolvimento, influenciam as dinâmicas curriculares contextualizadas. Para Torres Santomé (2007), a importância destes processos associa-se, também, a uma maior legitimidade democrática das decisões curriculares, uma vez que poderão integrar influências múltiplas de quem, socialmente comprometido, pretende contribuir para a decisão curricular. Por sua vez, Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2008) defendem a ideia de que é preciso entender as dinâmicas de flexibilização e autonomia

curricular como um processo contínuo e gradual, com momentos de avanço mas, também, momentos de recuo. Deste modo, é pertinente indicar que, mesmo em Portugal, conceitos como *gestão flexível do currículo*, *territorialização curricular* e *escola curricularmente inteligente* integram os estudos curriculares e explicitam o modo como estes têm contribuído para a reflexão sobre a relevância das escolas na dinâmica curricular, veiculando a ideia de que não se pode circunscrever a análise ao currículo oficial ou prescrito (Leite, 2005; 2006).

Em consonância com o apresentado, Roldão (2010) defende que, progressivamente, tem crescido o debate em torno da importância das decisões curriculares locais e contextualizadas, reconhecendo-se, neste âmbito, uma crescente valorização dos projetos específicos de cada uma das escolas que, associados à autonomia escolar, rompem com lógicas centralizadas. Num entendimento similar, Pacheco (2003) defende que só a possibilidade de se decidir, em contexto, permite pensar o currículo como algo dinâmico, como uma possibilidade de (e para) a ação, que, de modo evidente, se apresenta em contraciclo com processos e práticas *estandardizadas*, uniformes e burocráticas. Em consonância com o referido, e retomando os contributos de Gimeno Sacristán (1989), os processos de desenvolvimento curricular na sua dimensão institucional não podem ser ignorados, uma vez que são decisivos para a melhoria da qualidade das aprendizagens, permitindo a tomada de decisões contextualizadas.

A este propósito, recorda-se a necessidade de, por exemplo, as dinâmicas de decisão curricular contextualizada e local possibilitarem a construção de um currículo democrático (Apple & Beane, 1997) e integrado (Beane, 2003), valorizando-se, assim, a possibilidade de se promover, em cada uma das escolas, aprendizagens relacionadas com os interesses e participação dos estudantes, as suas vivências, as realidades específicas da instituição e, ainda, a não segmentação do conhecimento escolar. Complementando o referido, pode considerar-se que os processos de decisão/gestão curricular pautados por esses princípios tendem a ser preponderantes no sucesso dos estudantes e, por inerência, na redução das desigualdades sociais (Diogo, 2008; Leite, 2005; Teixeira, Diogo, & Duarte, 2018).

Esta lógica parece sustentar o atual normativo nacional (Decreto-Lei n.º 55/2018), através da consagração da possibilidade de cada estabelecimento de ensino gerir, com maior autonomia, o currículo, por via do projeto educativo e tendo como referencial nacional as *Aprendizagens Essenciais*, que se apresentam como um *currículo nuclear comum* sobre o qual as escolas se assumem como organizações de deliberação e decisão curricular (Roldão & Almeida, 2018b).

Com explica Zabalza (2000), as dinâmicas curriculares relacionadas com as decisões tomadas pela escola são de especial importância para os processos educativos. Partindo das propostas deste autor, podemos pensar o *projeto educativo* como um documento público, que implica um processo de colaboração e convergência na estruturação desta *maquete*, na qual se define o que será trabalho, no âmbito do currículo. Simultaneamente, cada agente educativo assume esse compromisso de o desenvolver, durante o período definido.

Num entendimento similar, Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2008) centralizam o *projeto educativo* na sua dimensão curricular, defendendo a ideia de que à definição deste projeto está subjacente um processo de programação, no qual os docentes têm oportunidade de se implicar e de potenciar dinâmicas de renovação e adequação pedagógica. Complementado o referido, e partindo da perspetiva de Leite (2003), essa procura pela qualidade das práticas está intimamente relacionada com a diversidade dos contextos educativos e a necessidade de se promover uma educação inclusiva nas diferentes escolas que deverão ser entendidas como *unidades sociais* dinâmicas e coesas. Ainda segundo a autora, esse processo implica que docentes, estudantes e demais agentes educativos e da comunidade partilhem objetivos e compromissos comuns. Uma vez mais, o Decreto-Lei n.º 55/2018 parece seguir a mesma linha

de pensamento, indicado que as «opções estruturantes de natureza curricular são inscritas no projeto educativo» (artigo 19.º, n.º 5).

Para Torres (2015), o projeto educativo é, concomitantemente, um projeto de decisão política e um projeto de afirmação do património cultural e simbólico de cada instituição de ensino. Nesse sentido, não é um documento circunscrito à escola, porque esta organização se encontra enquadrada no seu contexto específico e articulada com o sistema educativo global. Deste modo, *projeto educativo* é um projeto de comprometimento local, no qual se projeta a ação educativa futura, enquanto afirmação da autonomia escolar, que se estrutura numa dinâmica dialógica com outros intervenientes da comunidade educativa e com a efetiva preocupação com «o princípio da “escola para todos e com todos”» (Leite, 2003, p. 90)¹³. Esta perspetiva aproxima-se, em parte, da ideia de que a participação da comunidade, enquanto prática colaborativa e cívica, pode fortalecer a autonomia da escola (Barroso, 2015). Como é perfilhado por Almeida (2016), Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2008) e Pacheco (2001), efetivamente os processos de construção curricular contextualizada, que implicam, por exemplo, a construção do *projeto educativo* e do *projeto curricular de turma*, são essenciais na afirmação da autonomia da cada uma das escolas. Nesse sentido, recorda-se o Decreto-Lei n.º 137/2012, que associa o *projeto educativo* aos instrumentos de autonomia dos agrupamentos de escola e, talvez com mais aprofundamento, o Decreto-Lei n.º 55/2018, que, orientado para a valorização da autonomia curricular de cada instituição, indica que o planeamento curricular de escola e turma deve ser desenvolvido através de instrumentos curriculares construídos por cada uma das escolas (o único instrumento consagrado pelo normativo é o *projeto curricular de turma*), mas coerentes e articulados com o *projeto educativo*.

Para ir ao encontro do apresentado é necessário, como lembram Diogo e Matos Vilar (2000), que as dinâmicas curriculares, na organização escolar, não sejam desenvolvidas de modo segmentado e isolado, sendo imprescindível que, no interior de cada instituição educativa, se evidenciem processos de liderança e coordenação curricular que possibilitem atribuir sentido e significado aos processos de aprendizagem dos diferentes alunos de cada escola. Porém, e como é, por exemplo, evidenciado pelo trabalho desenvolvido por Castro (2010), as dinâmicas de gestão e coordenação associadas à gestão curricular, em Portugal, e tradicionalmente, têm pouca expressão nas lideranças, sendo possível considerar-se que «a constituição de turmas, a organização e planificação de eventos e a resolução de problemas são as tarefas que o coordenador desenvolve de forma mais assumida» (p. 295). Um estudo mais recente (Teixiera, Diogo, & Duarte, 2018) parece indiciar que a gestão do currículo continua, ainda hoje, a ter pouco impacto nas dinâmicas escolares, assim como nos processos de liderança educativa, reconhecendo-se a inexistência ou incipiência de práticas diretamente relacionadas com os processos didático-pedagógicos ou de articulação e/ou adequação curricular.

A ideia apresentada no parágrafo anterior limita as dinâmicas de decisão curricular às lideranças ou ao nível organizacional, sendo necessário, contudo, sublinhar-se a importância dos docentes como efetivos agentes curriculares que intervêm diretamente no currículo. Aliás, essa ideia foi já aprofundada em parágrafos anteriores, nos quais, por exemplo, se recuperaram

¹³ A este propósito recorda-se o que está explicitado no Decreto-Lei n.º 55/2018, nos seus princípios orientadores: «Concretização de um exercício efetivo de autonomia curricular, possibilitando às escolas a identificação de opções curriculares eficazes, adequadas ao contexto, enquadradas no projeto educativo e noutros instrumentos estruturantes da escola; Garantia de uma escola inclusiva, que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens, assente numa abordagem multinível, que integra medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão» (Artigo 4.º, n.º 1, alíneas b e c).

as perspectivas de, entre outros, Huebner (1976; 1991), Kliebard (1975) Schwab (1983) e Stenhouse (1975). Para aclarar esta relação parece pertinente pensar duas dimensões distintas.

Em primeiro, ainda que se defenda a necessidade de existirem estruturas de coordenação e liderança, os professores deverão ser agentes efetivos e comprometidos no processo de desenho e construção dos projetos educativos de cada uma das escolas (Alarcão, 2001; Diogo & Matos Vilar, 2000; Matos Vilar, 1994; Pacheco, 2001; Zabalza, 2000). Recuperando o entendimento de Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2008), este processo de construção dos projetos educativos está associado àquilo que é a centralidade da profissionalidade docente, porque implica percecionar o processo pedagógico como um todo, nas suas relações culturais, sociais e históricas. Deste modo, a planificação, na perspectiva dos autores, implica uma profunda relação com o conhecimento e a aprendizagem e, por inerência, promove o desenvolvimento profissional de cada docente.

Em segundo, e retomando a perspectiva de Gimeno Sacristán (1989), é importante considerar-se que o professor não é apenas um executor de currículo, uma vez que a ação profissional docente implica tomada de decisões que, na sua génese e desenvolvimento, são iminentemente curriculares. Assim, a conceptualização da profissão docente como circunscrita à passividade curricular implica, inevitavelmente, uma profunda descaracterização daquilo que são as marcas específicas deste grupo de profissionais. Explicando de outro modo, aquilo que o professor desenvolve no processo de ensino e de aprendizagem, associado, por exemplo, à planificação, desenvolvimento de aula e avaliação, implica uma ação docente sobre o currículo, pelo que é inconcebível conceptualizar a mesma como uma ação curricularmente inócua (Diogo, 2010). Nesse sentido, e recordando as propostas de Roldão (2017b), a atuação de qualquer docente é estruturante na definição do currículo, na sua dimensão *micro*, porque são estes profissionais que, continua e sistematicamente, através da sua intervenção didático-pedagógica de mediação das aprendizagens, corporizam aquilo que os autores (Pacheco, 2001; Varela, 2013) denominam como *currículo real*, isto é, o efetivamente desenvolvido em contexto escolar e/ou de sala de aula.

Face ao exposto, reconhece-se que as dinâmicas de autonomia curricular, organizacional e docente, são essenciais para o desenvolvimento do currículo e, por inerência, para a aprendizagem dos alunos. Faz então sentido, ao concluir, recordar o pensamento de Pinar (2015, p. 121):

I insist on institutional support for teachers' academic freedom to teach the material teachers deem appropriate and in the manner suitable to that material and to those studying it; these judgments should be made by individual teachers, if in consultation with colleagues and others (including colleagues at the university) and with students themselves. From large and heterogeneous to small specialized schools emphasizing curricular themes and serving specific populations, schools' organizational structures ought to be as malleable as teachers and students request them to be. Emphasizing organizational structures over intellectual content risks undermining the vitality of the curriculum, even when reorganization is undertaken in the name of curricular reconstruction.

3.4. SÍNTESE

De acordo com o que foi desenvolvido nos capítulos 3.1, 3.2 e 3.3 notam-se alguns elementos que, apresentados de modo sumário, poderão funcionar como uma espécie de síntese conceptual:

- O conceito de currículo e, por inerência, os próprios estudos curriculares têm dimensões

que podem ser apelidadas de *confusas* (Jackson, 1992) ou de *mestiçagem* (Estrela, 2011). De facto, o campo de estudos e os métodos de investigação que lhe estão associados encontram-se pouco delimitados, sendo possível reconhecerem-se diferentes concepções;

- Os estudos curriculares remontam ao início do século XX, tendo como autores essenciais Bobbitt e Tyler, período que Beyer (2004) apelidou de estudos curriculares *de primeira geração*. Até, pelo menos, 1960, vinculavam o currículo a um entendimento cientificizado, burocrático, normativo e uniformizante (Kliebard, 1968; Moore, 2015), evidenciando-se, ainda hoje, uma forte influência conceptual destas perspetivas (Fernandes, 2011; Katarou & Tsafos, 2017);

- Após 1960, surgiram diferentes concepções sobre o conceito de currículo, assim como dos estudos curriculares, que, em larga medida, criticaram os modelos anteriores (Paraskeva, 2011; Pinar 2007a);

- Ainda que, na contemporaneidade, não seja possível estabelecer-se um consenso sobre os estudos curriculares e a concepção de currículo, identificaram-se cinco elementos que poderão sumariar as principais tendências atuais:

- o currículo não pode ser conceptualizado, apenas, como um documento burocrático, de pendor técnico/tecnicista, fazendo mais sentido pensá-lo como um projeto (Pacheco, 2016) ou, então, como uma *conversação complexa* (Pinar, 1999; 2015);

- o currículo implica, obrigatoriamente, uma relação com o conhecimento, a reflexão sobre ele e, também, processos de seleção do mesmo (Young, 2010; 2013; 2016);

- o currículo não surge alienado das realidades sociais que existem para lá das paredes da sala de aula, uma vez que é uma *construção social* (Goodson, 1992), que, por inerência, se relaciona, influencia e é influenciada pelos meso e macro sistemas sociais (Gimeno, 2003; Roldão, 2017b);

- nas dinâmicas de decisão, seleção e desenvolvimento curricular não é possível negar a existência de estruturas de influência que, na verdade, refletem as relações de poder da sociedade e, tradicionalmente, visam legitimá-las e protegê-las (Apple, 2000; 2004; 2012; Gimeno Sacristán, 2013);

- a par das dimensões sociais associadas ao currículo, diferentes trabalhos têm possibilitado integrar uma reflexão sobre a sua relação com o indivíduo e a sua identidade (Tadeu da Silva, 2010).

- Assume-se a existência de uma face oculta do currículo – associada às práticas pedagógicas (Jackson, 1976) e à seleção dos conhecimentos a ensinar (Apple, 2000; 2004) – que, ainda que de forma inconsciente para os agentes locais, promove a aprendizagem de determinados valores, concepções do mundo e ideologias de um modo não explícito (Giroux, 2003; 2011);

- Como o currículo não é mais circunscrito à sua dimensão prescrita, diferentes trabalhos foram preponderantes para a valorização das decisões curriculares contextualizadas e territorializadas (Fernandes, 2005; 2010; Kelly, 2004; Leite, 2003; 2005; Pacheco, 2003); em Portugal, aquelas associam-se ao *projeto educativo* de cada agrupamento de escolas, principal instrumento de autonomia (e de planeamento) curricular, reconhecendo-se, ainda, o *projeto curricular de turma* como instrumento de planeamento curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018);

- A dimensão curricular não pode restringir-se a um planeamento burocrático (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008), pelo que é essencial salientar que os professores não são meros consumidores de currículo (Diogo, 2010), antes são construtores curriculares, e considerar as práticas pedagógicas nas dinâmicas e nos estudos curriculares;

- É imprescindível perceber-se a relação entre as dinâmicas curriculares e a educação para a cidadania, num processo interativo: por um lado, associado à seleção de saberes que

permitirão aos estudantes compreender a sociedade, para nela agirem de forma mais consciente (Gimeno Sacristán, 2003; Torres Santomé, 2017) e, assim, afirmarem a plenitude da sua cidadania (Diogo, 2008); por outro lado, inerente à (re)construção da identidade individual e coletiva dos estudantes, que não pode, em momento algum, ser menosprezada (Tadeu da Silva, 2010).



4. CIDADANIA: UMA APROXIMAÇÃO CONCEPTUAL

Como recorda Perrenoud (2002), desde final do século XX os sistemas educativos têm sido influenciados pela crescente preocupação com questões relacionadas com o civismo. Neste sentido, compreende-se que os mesmos e as escolas procurem uma maior relação entre a cultura escolar e a cultura social (Alonso, 2000), na tentativa de corresponder às aspirações democráticas e cidadãs das diversas sociedades (Araújo, et al., 2016), também porque a finalidade da educação é construir um *ser social* (Durkheim, 1977).

Todavia, as concepções sobre cidadania não são imutáveis e relacionam-se com os períodos históricos e culturais em que são construídas (Lamas, 2019). A título de exemplo, e como perspetiva Finley (1983) a cidadania democrática contemporânea, associada aos regimes atuais, era entendida de modo distintivo nos sistemas gregos e romanos no período da Antiguidade Clássica.

4.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DO CONCEITO DE CIDADANIA - DA ANTIGUIDADE À IDADE MODERNA

De modo simples, a concepção de cidadania pode ser enquadrada como a relação entre o cidadão, membro de um agrupamento de pessoas que vive em conjunto de modo a promover o benefício individual e coletivo, com a comunidade em que está inserido (Rivero, 2001). De acordo com o que é apresentado por Leydet (2014), nas sociedades contemporâneas, o conceito de cidadania pode sustentar-se em três elementos distintos: (i) o estatuto legal, no qual se integram os direitos sociais, políticos, e cívicos; (ii) a possibilidade de cada um participar, livre e ativamente, nas instituições sociais, como um agente político; (iii) a pertença a uma comunidade politicamente definida, que se afirma como integrante da construção da identidade pessoal.

Um dos mais influentes pensadores neste âmbito, Marshall (1967), consigna a cidadania como «participação integral na comunidade» (p. 62), enquadrando o conceito a partir de três elementos: civil, político e social. No primeiro elemento (civil), o autor integra «os direitos necessários à liberdade individual» (p. 63), entre elas a liberdade de circulação, de pensamento, de fé, direito à justiça e à contratação laboral, entre outros. Relativamente ao segundo elemento (político), Marshall relaciona-o com a possibilidade de qualquer indivíduo participar politicamente, de forma direta ou por via de eleições para a escolha de quem ocupa cargos de decisão. O último elemento (social) é referente à garantia mínima de bem-estar, segurança e educação, a que se associam, entre outros, os sistemas de educação e segurança social dos diferentes países.

Por seu turno, Rivero (2001), indicando que nem todos os habitantes de uma cidade são cidadãos, sustenta a cidadania em três pilares ligeiramente distintos dos apresentados previamente: i) reconhecimento de condição igual/igualitária entre os diferentes cidadãos sem existência de cidadãos soberanos por inerência; ii) garantia de direitos iguais para todos; iii) participação política e igualitária na governação da cidade

Etimologicamente, ‘cidadania’ remonta à palavra latina *civis*, que significa cidadão, e esteve na base das palavras *civitis* (cidade) e *civilitas* (cidadania) (Reis, 2000). Ressalva-se, contudo,

que a definição é controversa, pelo que existem diferentes interpretações e sustentações, sendo relevante enquadrá-las historicamente (Gerhard, 2004). Porém, é consensual que o conceito terá surgido na civilização grega, não existindo referenciais homólogos nas diferentes sociedades do mesmo período histórico, como a da Babilónia (Heater, 2004a).

Faz por isso sentido que se apresente, de seguida, uma perspetiva histórica da evolução do conceito de cidadania, na cultura ocidental, estruturada em quatro períodos históricos: i) A Antiguidade Clássica; ii) A Idade Média e o Renascimento; iii) As Revoluções Liberais do século XVIII; v) A Declaração dos Direitos do Homem e a Contemporaneidade.

4.1.1. A Antiguidade Clássica

A Antiguidade Clássica, além de poder ser considerado como o período basilar da construção do pensamento ocidental, foi aquele no qual se construíram as primeiras reflexões (e definições) sobre cidadania (Rego, 2015). À semelhança do que é alertado por Michael Scott (2016), reconhece-se que o período histórico da antiguidade é múltiplo. Todavia, tendencialmente este termo utiliza-se para se referirem as civilizações da bacia do Mediterrâneo, isto é, as civilizações grega e romana, que serão exploradas no presente sub-capítulo.

De acordo com a perspetiva de Heater (2004a), a civilização grega foi a primeira a desenvolver o conceito de cidadania, porque tinha interesse no pensamento abstrato e considerava que a participação na vida pública era um elemento fundamental para o desenvolvimento holístico do ser humano. É importante recordar que a civilização helénica sofreu alterações ao longo dos diferentes momentos históricos, não sendo possível indicar, desse modo, conceitos que se tenham mantido completamente inalterados ao longo da história. Para o presente estudo considerou-se o período da história grega compreendido entre os séculos VIII e IV a.C. (Funari, 2001).

O conceito de cidadania foi enquadrado num regime político estruturado em cidades-Estado, e não em estados nacionais, como é característico da contemporaneidade (Fonseca, 2009). Como é lembrado por Araújo (2008), Crittenden e Levine (2016), Lane (2014), Millher (2012) e Hammserley (2015), na Antiguidade o conceito de cidadania tinha um significado muito próprio.

De acordo com os autores suprarreferidos, na Grécia clássica, o cidadão, homem livre¹⁴, era aquele que habitava a *polis* (cidade-Estado)¹⁵, detendo direitos e deveres públicos. Distinguiase, portanto, das restantes classes e habitantes (mulheres, metecos e escravos), que não participavam ativamente na gestão da *polis*. Essa conceção difere do conceito contemporâneo, uma vez que, atualmente, «la ciudadanía se haya extendido a la casi totalidad de la población adulta» (Rivero, 2001, pp. 53-54).

Neste âmbito é relevante recordar que, para Aristóteles (1998), «o homem é, por natureza, um ser vivo político» (p. 53), no sentido em que, civicamente, participava na vida e na gestão da *polis*.

A cidadania, para os helénicos, tal como é explicado por Finley (1983), era, tendencialmente, adquirida por nascença, havendo a possibilidade de ser garantida através de voto formal da Assembleia – a estrutura com maior autoridade civil –, mas que raramente a atribuía a metecos

¹⁴ Heater (2004a) recorda que nem todos os homens se encontravam na mesma categoria, seja pela sua imaturidade, idade avançada ou pelo facto de trabalharem manualmente, o que poderia condicionar a sua participação.

¹⁵ Considerou-se a explicação de Fernandes (1998) que, embora reconheça que a tradução mais comum de *polis* é “cidade”, considera que a tradução mais próxima do real, com base no grego antigo, é “cidade-estado”, que pode incluir as zonas rurais e as zonas urbanas desse mesmo Estado.

ou escravos. É relevante recordar que, de acordo com Canfora (2011), a Assembleia, ainda que fosse popular, integrava, no seu essencial, as pessoas que tinham formação em retórica¹⁶, não sendo, por isso, generalizada à maioria da população grega. À semelhança do que é indicado por Finley (1983) e Funari (2001), e a título de exemplo, em 431 a.C. a população ateniense tinha 42 mil cidadãos com direito à participação na Assembleia, porém o local da mesma apenas possibilitava a participação de, no máximo, 25 mil.

Face ao aluído, o ser político, para Aristóteles (1998), era o cidadão, e não a restante população (mulheres, escravos, habitantes das províncias rurais, estrangeiros, entre outros), que tinha o direito de participação na Assembleia, de liberdade individual e de igualdade perante a lei (Funari, 2001).

Ainda que existissem diferenças entre as cidades-Estado gregas, sendo Esparta e Atenas aquelas que somavam maior número de habitantes e estruturas político-sociais mais complexas, as mesmas tiveram, de modo geral, a sua origem em comunidades agrárias, mas de características culturais, sociais e históricas diferentes (Fonseca, 2009; Rego, 2015). Em concordância com o apresentado, considera-se que a civilização helénica estruturou-se através de comunidades camponesas e guerreiras que tinham abandonado a escrita entre os séculos XI e IX a.C. (Funari, 2001) através de: i) mecanismos de proteção e exclusão de indivíduos externos à comunidade; ii) mecanismos de mediação e vinculação dos indivíduos pertencentes à comunidade, como leis comuns e de participação pública (Rego, 2015). A este respeito, torna-se pertinente recordar as palavras de Aristóteles (1998), que considerava «que a cidade é uma forma de comunidade, e os cidadãos partilham o território, cada cidade tem o seu território e os cidadãos são os participantes de uma mesma cidade» (p. 103).

Relembra-se, porém, que mesmo com o desenvolvimento das comunidades agrárias, na cultura grega não se considerava que os humanos fossem todos iguais. Neste período, Aristóteles assumia que existiam diferentes aspetos que diferenciavam o governador do governado, o senhor do escravo, o homem da mulher, o pai do filho. O filósofo ateniense não só reconhecia tais diferenças, como defendia que essas distinções, estabelecidas de forma natural, eram o alicerce estrutural da sociedade, devendo ser perpetuadas.

É adequado recordar que um dos mais relevantes contributos da civilização grega para a civilização ocidental foi a democracia (ateniense) (Canfora, 2011). O regime democrático da Atenas clássica previa a decisão soberana do povo, todavia, tal como já foi referido, apenas certas pessoas, os cidadãos, podiam participar no funcionamento da democracia, isto é, ter o poder de participação na Assembleia (Funari, 2001).

Como indica Woodruff (2005), o debate sobre o conceito de democracia, os seus impactos na sociedade e os diferentes modos de a operacionalizar era um tópico comum no período clássico. Esse debate ainda encontra ecos na contemporaneidade, fazendo com que a democracia e a cultura democrática ateniense sejam elementos que se implicam, de modo relevante, nas democracias representativas da atualidade (Gundara, 2011).

Um autor envolvido nesse debate é Aristóteles (1998), que reflete sobre o conceito de democracia, propondo quatro definições¹⁷, entre elas:

¹⁶ Sobre este aspeto, recorde-se que a retórica e a oratória podem ser consideradas como duas das mais poderosas heranças, para a contemporaneidade, da democracia ateniense (Gundara, 2011).

¹⁷ A par da definição citada, Aristóteles (1998) identifica três outras concepções de democracia. Numa delas, a magistratura encontra-se acessível a qualquer cidadão, independentemente dos recursos financeiros de cada um. Em contraposição, uma outra consagra que «deve participar das magistraturas quem possuir recursos e não quem os perdeu» (p. 290). A terceira definição possível, segundo Aristóteles (1998), é a sobreposição da vontade do povo à lei, sendo as decisões são tomadas por decreto popular, o que impede a existência de um regime constitucional.

espécie de democracia (...) que se determina sobretudo em função da igualdade. Ora a lei de tal espécie de democracia confirma a igualdade: nem a classe dos ricos nem a dos pobres é superior uma à outra, nem qualquer delas tem domínio sobre a outra, mas ambas são semelhantes. Nesse sentido, se a liberdade é condição preponderante na democracia – como de resto há quem o admita – tal como o é a igualdade, então estes dois princípios serão mais poderosos quando todos os cidadãos, sem excepção, se encontrarem congregados na vida da cidade, na maior medida possível. Como de facto é o povo que forma a grande massa dos cidadãos, e dado que a decisão da maioria é suprema, o que acabámos de expor identifica-se necessariamente com uma democracia (p. 289).

Em consonância com o apresentado, é possível considerar-se que a perspectiva de Aristóteles alicerçava o conceito de democracia na igualdade perante a justiça e na liberdade. Tal pressupunha que o poder não se encontrasse centralizado num grupo reduzido de cidadãos e que todos eles tivessem igual possibilidade de participar ativamente na autogovernança da cidade-Estado (Asmonti, 2015). É relevante recordar que já Platão (2001), precedente de Aristóteles, associava a igualdade à prática democrática, considerando que:

a democracia; é, ao que parece, uma forma de governo aprazível, anárquica, variada, e que reparte a sua igualdade do mesmo modo pelo que é igual e pelo que é desigual (p. 386).

Todavia, o filósofo também ligava a democracia ao surgimento da tirania, enquanto elemento que contaminava a ação política e social. Estas duas perspectivas espelham um debate mais amplo que se desenvolveu ao longo do período clássico (Woodruff, 2005), influenciado por diferentes acontecimentos históricos e que contou com contributos conceptuais de filósofos vários (M. Scott, 2016). Mais se indica que só a partir de VII a.C. se pode denominar a estrutura política ateniense de *proto-democracia* (Raaflaub, 2015).

A ação democrática em Atenas terá iniciado com a liderança de Clístenes, em 509/508 a.C. (Asmonti, 2015; Scott, M., 2016; Woodruff, 2005), promotor de um conjunto de reformas que dele fizeram o fundador da democracia ateniense. Este governador helénico facilitou uma alteração da organização cívica, política e militar que dinamizava toda a ação da *polis* sustentada nos *demos* (divisões geográficas que definiam pequenos distritos) (M. Scott, 2016). Estas alterações conferiram maior relevância à escolha popular e à sua representação nas decisões públicas (Asmonti, 2015), uma vez que em cada *demos* a população elegia o seu líder e representante, através de um sistema de votos (Woodruff, 2005). As reformas de Clístenes aumentaram a frequência dos encontros das assembleias e intensificaram e formalizaram a participação cívica, embora não haja consenso sobre se estas reformas potenciaram a participação da totalidade dos cidadãos (Raaflaub, 2015). Mesmo tendo concedido o estatuto de cidadão a pessoas que anteriormente não o tinham (Asmonti, 2015).

Mais ainda, instauraram-se novos órgãos e instituições democráticas¹⁸, como as Cortes Populares, com funções judiciais, onde os cidadãos eram convocados a participar como júri e as assembleias, já mencionadas, que possibilitavam o voto direto dos cidadãos sobre diferentes assuntos relacionados com a gestão e governação da *polis* (Finley, 1983; Woodruff, 2005). Atente-se, porém, que, apesar de os cidadãos poderem participar voluntariamente na

¹⁸ Além dos dois órgãos referidos, reconhece-se a importância do Conselho, composto por 500 representantes de cada uma das *demos* atenienses. Competia-lhe, por exemplo, a proposta de leis a serem aprovadas na Assembleia (Schwartzberg, 2004).

Assembleia, e nos restantes órgãos, havia cidadãos apáticos, sem possibilidade real de intervir nestes encontros ou que não evidenciavam as competências, educação e cultura necessárias para a sua efetiva participação (Finley, 1983).

Ainda assim, tal como é indicado por Raaflaub (2015), «in all essential respects democracy was fully developed by the middle of the fifth century» (p. 36). Com base no que foi explorado, é possível reconhecer-se que o sistema político helénico ultrapassava a democracia direta, enquadrando diversas instituições políticas e sociais que espelhavam um sistema legal e legislativo complexo (Schwartzberg, 2004). Este sistema político considerava os cidadãos iguais perante a lei (*isonomia*) e com iguais direitos políticos (*eleuteria*), consagrando, ainda, a igualdade de expressão (*isogania*) e participação (*isocratia*) (Fonseca, 2009).

De acordo com o apresentado, compreende-se que o ideal de cidadão ateniense incorporava os valores democráticos de participação na vida comunitária, de envolvimento nos processos políticos e judiciais da *polis* (Raaflaub, 2015), de usufruir do direito a falar livre e honestamente na Assembleia e de servir de júri (Hammer, 2015), promovendo-se, assim, a intervenção direta (Fonseca, 2009). Neste sentido, em Atenas, a ação democrática e os processos democráticos encontravam-se implicitamente relacionados com o conceito de cidadania, sendo um aspeto que, ainda na atualidade, é possível de reconhecer.

Numa outra perspetiva, e considerando o sucesso e expansão geográfica do Império Romano, é importante abordar a ideologia e conceção sobre cidadania que marcaram a sociedade romana, uma vez que influenciou significativamente o pensamento ocidental (Román, 2010). Recorda-se este impacto, por exemplo, no facto da palavra cidadania ter a sua origem na palavra latina *civis* (Fonseca, 2009; Reis, 2000).

Gregos e romanos partilhavam, parcialmente, conceções e teorizações sobre a cidadania. Um exemplo dessa partilha relaciona-se com uma conceção de cidadania que não abrangia a totalidade da população das duas civilizações. Como recorda Harari (2017), os romanos faziam uma discriminação evidente entre romanos originais, das províncias italianas, e romanos originários das regiões invadidas e colonizadas, mesmo quando obtinham estatuto de cidadão. É ainda revelante perceber que os romanos foram influenciados pela civilização grega. A título de exemplo recorda-se, como é indicado por M. Scott (2016), que, em 454 a.C., os romanos terão enviado uma delegação a Atenas de modo a compreender o funcionamento do sistema democrático local.

Considera-se, contudo, que a cidadania helénica era distinta da cidadania romana (Heater, 2004a; Román, 2010). Assumindo a volatilidade da conceção romana, uma vez que sofreu alterações de acordo com os diferentes momentos históricos (Sherwin-White, 1996), recorda-se, à semelhança do que é indicado por Heater (2004a, p. 17), que os romanos desenvolveram

a form of citizenship which was both pragmatic and extensible in application, even though that very elasticity was the cause ultimately of the perishing of the ideal in its noble form. Compared with the Greek mode of citizenship, Roman was more complex, flexible, legalistic and, increasingly over time, generous.

Uma situação clara que indicia essa distinção são os regimes políticos. Por um lado, a Grécia ficou conhecida pela ação democrática; por outro, Roma desenvolveu a República, enquanto sistema político próprio, com origem em 509 a.C. (Fronza, 2015; M. Scott, 2016).

Todavia, as diferenças não se limitavam ao regime político. Como é explicado por Román (2010), o funcionamento social em Roma incorporava um complexo sistema de diferenciação da população, mas a sua conceção de cidadania era mais inclusiva e maleável

do que a grega. Um exemplo dessa maleabilidade era a possibilidade de uma pessoa ter dupla cidadania, cidadania de romano, enquanto membro do império, e cidadania de uma cidade ou província romana (Heater, 2004a; Riddle, 2016; Sherwin-White, 1996). Além disso, no início, a cidadania era reservada aos patrícios ou oligarcas, mas, progressivamente, diferentes grupos populacionais foram, também eles, adquirindo direitos de cidadania: plebeus enriquecidos, toda a plebe, escravos, através da alforria, aliados do Império, todos os homens livres dos diferentes territórios ocupados (Fonseca, 2009).

De modo lato, a cidadania romana era entendida como um conjunto de direitos e deveres das diferentes pessoas que ultrapassava o conceito de cidadania adquirido à nascença (Fronza, 2015). Esses direitos podiam ser agrupados em privados e públicos (Fonseca, 2009; Heater, 2004a; Sherwin-White, 1996). Os direitos privados eram acessíveis a um número mais significativo de pessoas e relacionavam-se com a possibilidade de os cidadãos romanos poderem fazer negócios e casar com outros cidadãos romanos. Por seu turno, os direitos públicos, de acesso mais restrito, previam o serviço militar, o direito ao voto na Assembleia, a possibilidade de eleger e ser eleito para cargos públicos e a possibilidade de proteção (e apelo) pela lei romana (Heater, 2004a).

Com base no referido, é possível distinguir-se um indivíduo romano, que estaria apenas protegido de ser escravizado, de um cidadão romano que, para além disso, tinha a possibilidade casar, ter filhos, escolher uma profissão e ser dono de escravos, a par dos direitos (privados e públicos) já referidos (Román, 2010).

É de recordar, porém, que os direitos dos cidadãos eram variáveis de acordo com o seu estatuto. Enquanto exemplo, assinala-se que os romanos criaram o estatuto *civitas sine suffragio* (cidadania sem sufrágio). Este conferia estatuto de cidadão a pessoas provenientes de diferentes províncias conquistadas, possibilitando que casassem com outros romanos ou estabelecessem contrato, mas sem ter direito ao voto. Isto é, os homens com o estatuto de *civitas sine suffragio* detinham, no essencial, todos os direitos legais e económicos, mas não detinham a totalidade dos direitos políticos (Fronza, 2015; Kendall, 2013; Román, 2010; Sherwin-White, 1996).

Outro aspeto relevante, que distancia o sistema grego do sistema romano, relaciona-se com o facto de a República romana prever a divisão do poder entre os magistrados, o Senado e as Assembleias populares (Fronza, 2015). A par disso, o sistema romano era altamente estratificado, uma vez que a sociedade era dividida em classes delimitadas: os membros do Senado, os aristocratas, os equestres, os conselheiros locais (*curiae*), entre outros (Román, 2010; Sherwin-White, 1996).

Em consonância com o apresentado, reconhece-se que o sistema romano se construiu com base em estruturas diferenciais de poder e legitimação, que impediam a participação igualitária na sociedade, sendo que a aristocracia, forte e organizada, se encontrava no topo da pirâmide de influência (Hammer, 2015). Neste sentido, ainda que existisse direito de voto, o elemento central da vida pública e política romana era o Senado, dominado pela aristocracia, e o poder individual e popular, de cada cidadão, era mitigado através de sistemas de votação grupal (Fronza, 2015).

Com base no que foi aludido, é possível considerar-se que as sociedades grega e romana consagravam diversos direitos e possibilidades aos cidadãos, que ultrapassavam os que eram destinados aos indivíduos comuns (Filho & Neto, 2001), mas também exigiam a sua participação regular no processo de decisão política (Heater, 2004a). É também relevante recordar que tanto no sistema grego, como no sistema romano, os cidadãos partilhavam a igualdade perante a lei, ainda que, depois, essa igualdade legal se diferenciasse na ação política, distinta entre os

gregos e os romanos (Hammer, 2015).

A partir do foi apresentado, constata-se que a cidadania, naquelas duas civilizações, partilhava três pilares. O primeiro, o facto de ser exclusivista, isto é, nem todas as pessoas tinham acesso à cidadania, ou a formas iguais de cidadania. O segundo relaciona-se com os direitos e deveres de cada cidadão e o modo como este era protegido pela lei de cada Estado. Em terceiro, mas não menos importante, a ação cidadã centrada na ação política, seja de modo direto, como na democracia grega, seja de modo indireto, através da participação nas decisões legislativas ou na eleição de representantes, como era comum na República romana.

4.1.2. A Idade Média

Antes do final do século V, o Império Romano a ocidente colapsou, após as *invasões bárbaras*, fazendo com que os povos europeus que não integravam a cultura romana (germânicos, eslavos e outros) afirmassem e impusessem as suas perspetivas políticas e sociais no território anteriormente ocupado pelos romanos (Hallam, 1872).

A queda do Império Romano do Ocidente, em 476, tem sido o marco histórico considerado para indicar o início do período que ficou conhecido como Idade Média (Manfred, 1997), que durou mais de mil anos (Bautier, 1973) e que contempla ideologias políticas e sociais, uma cultura e um o funcionamento social próprio (Cantor, 1993).

A Idade Média foi um período de várias adaptações e transformações em diferentes domínios (Aurell, 2006), nomeadamente com a estruturação de um novo sistema socioeconómico, o Feudalismo¹⁹ (Román, 2010), que se alargou praticamente a todos as monarquias europeias (Hallam, 1872) e teve implicações nas instituições jurídicas, nos costumes, nas relações sociais, entre outras (Duby, 1977). Neste contexto, o Feudalismo é, assim, um sistema de regência que contempla senhores e vassallos que partilham um conjunto de princípios e regras espelhadas na lei feudal (Taylor, 2015).

É relevante recordar que o conceito de Idade Média é um termo vago, introduzido no século XIV, no âmbito literário (Taylor, 2015; Rubin, 2014; Spade, Klima, Zupko, & Williams, 2017). Os humanistas dos séculos subsequentes mobilizaram-no para indicar o período compreendido entre o fim da época clássica (476) e o início do Renascimento (1453/1492) (Manfred, 1997; Rubin, 2014), caracterizando-o como uma «época de conquistas bárbaras, de ignorância e superstição, uma época de profundo declínio cultural» (Manfred, 1997, p. 115).

Torna-se relevante recordar que, na Europa medieval, as pessoas não acreditavam que os humanos tivessem competências na determinação do correto e do incorreto, do bem ou do mal. De acordo com esta perspetiva, o pensamento ético, com implicações na ação quotidiana de cada um, não se encontrava ao alcance do mortal, uma vez que era capacidade exclusiva de Deus (Harari, 2016).

Relembra-se que o Cristianismo, tendo a sua origem na Palestina ocupada pelos romanos, estabeleceu-se, paulatinamente, no Império Romano, sendo, no século IV, declarada religião oficial. Assim, nasceu uma aliança entre a Igreja e o Estado (Manfred, 1997) que influenciou as regiões geográficas do Império Romano, mesmo após a sua queda. Neste âmbito, a religião

¹⁹ Relembre-se que, de acordo com a perspetiva de Mattoso (2009), não há consenso na adequação do termo feudalismo na Península Ibérica Ocidental. O autor assinala que não foram encontradas fontes históricas que possibilitem considerar-se que existia um código feudal neste espaço geográfico, indiciando-se antes a existência de um regime senhorial. Por seu turno, Harding (2001) revela que na Catalunha, durante este período histórico, o feudo estaria associado a uma parcela de terra que pertencia ao rei, mas cujos benefícios fiscais, em parte, eram entregues a um conde ou visconde. Considera-se a existência de um regime feudal quando são estabelecidos contratos bilaterais entre homens livres (Hallam, 1872; Mattoso, 2009), enquanto num regime senhorial são evidenciadas relações de coerção e imposição unilateral do poder (Mattoso, 2009).

cristã construiu-se como um elemento cultural e social preponderante (Riesenberg, 1992; Román, 2010), contribuindo, em grande medida, para a transição do trabalho escravo para o trabalho de homens livres (Manfred, 1997), uma vez que, de acordo com o Cristianismo, cada indivíduo é um filho de Deus (Winston, 2016). Em relação a esse aspeto, então, o Feudalismo e a sociedade feudal emergiram como um progresso social, em comparação com uma sociedade que centrava a economia no trabalho escravo.

É de acrescentar que o Cristianismo consagra a ideia de que o poder tem a sua origem em Deus, legitimador do seu representante na Terra (Kilcullen & Robinson, 2017; Mattoso & Sousa, 2010; Ullmann, 1999). Estando esse entendimento teológico associado à discussão sobre a origem do poder e da sua legitimidade na tomada de decisões políticas e públicas, a mesma mereceu particular reflexão ao longo da Idade Média (Ullmann, 1999).

Neste sentido, a população do período medieval considerava que Deus tinha uma influência essencial na vida social e política, pelo que nenhuma pessoa teria a possibilidade de a alterar (Kilcullen & Robinson, 2017). Para ilustrar esta perspetiva, recordam-se as palavras de Machiavelli²⁰ (1971a, p. 295),

E'no mi è incógnito como molti hanno avuto e hanno opinione che le cose del mondo sieno in modo governate dalla fortune e da Dio, che gliumino com la purdenzia loro non possino coreggerle, anzi no vi abbino remeio alcuno; e per questo potrebbono iudicare che no fussi da insudare molto nele cose, ma lasciarsi gonerare aalla sorte. Questa opinione è suta più credutane'nostri tempi, per la variazione grande delle cose che si sono viste e veggonsi ogni di, fuora di ogni umana coniettura.

Percebe-se que Machiavelli perspetivava que muitos dos seus contemporâneos (e antepassados) consideravam que Deus e a fortuna eram os principais intervenientes no modo como o governo era conduzido. O autor afirma-o, em parte, porque alguns dos acontecimentos desse período estavam para lá do entendimento humano.

Em consonância com o que é apresentado pelo pensador italiano, Mattoso e Sousa (2010) recordam que, no período final do Império Romano, a Igreja já tinha consagrado um estatuto de poder que lhe permitia combater a desordem em prol da paz social, do respeito pela lei e pela hierarquia, na tentativa «final de instaurar o Reino de Deus sobre a terra» (p. 18).

A ordem e a hierarquia social, mencionadas pelos autores, eram mantidas através da existência de três *estados* (ou três *ordens*), isto é, três categorias hierárquicas que perpetuavam e mantinham o Estado de acordo com diferentes funções atribuídas a cada uma delas (Duby, 1994; Fonseca, 2009). Estas três ordens, ou categorias sociais, eram estáveis e encontravam-se completamente delimitadas, organizadas num formato triangular (Duby, 1977): a uma ordem competia orar (o clero), a outra combater (a nobreza) e a de maior dimensão, o povo, trabalhar (Duby, 1977; 1994; Harding, 2001). Esta organização social previa a cooperação entre as três ordens, de modo a possibilitar a concordância no mundo e a vivência de acordo com a ordenação do pensamento divino (Duby, 1977). Além disso, a existência de direitos (e eventuais regalias) específicas de cada ordem era garantida através de regimes hereditários que, na maior parte das vezes, possibilitava a manutenção da riqueza e do poder (Hallam, 1872).

É pertinente indicar que, mesmo no interior de uma ordem específica, como o povo, a

²⁰ Ainda que o autor seja posterior ao período histórico em análise, a mobilização dos seus trabalhos possibilita a compreensão da realidade política e do pensamento conceptual que esteve vigente durante a Idade Média. Mais se recorda, e retomando a perspetiva de Kilcullen e Robinson (2017), que o pensamento medieval, na Política e na Filosofia (por exemplo), foi persistindo com impacto até, pelo menos, o século XVI.

hierarquia, mencionada no início do parágrafo anterior, era mantida. A título de exemplo, numa cidade medieval, as profissões de ofício mantinham, no interior da guilda, estatutos hierárquicos respeitados e perpetuados (Jordan, 2002; Winston, 2016). De modo complementar, Jordan (2002) reconhece a existência de hierarquias estabelecidas nos diferentes contextos rurais: por exemplo, um mordomo teria um estatuto superior ao de um artesão. Em consonância com o que foi referido, é possível considerar-se que, no presente período, havia uma relação estreita entre o estatuto sociojurídico e a estratificação social (Ramos, Sousa, & Monteiro, 2014). A cidadania, mesmo nos contextos urbanos, servia para assegurar e institucionalizar essa hierarquia (Riesenberg, 1992). Constata-se, assim, que o sexo, a religião, a etnia, a saúde, a profissão, entre outros, eram elementos centrais na determinação da posição que cada um, de modo individual ou grupal, ocupava na estrutura social (Jordan, 2002).

É relevante recordar que, e de acordo com diferentes autores (Bloch, 1979; Duby, 1977; Harding, 2001; Jordan, 2002; Pirenne, 1937; Ullmann, 1999; 2008), essa hierarquia era um elemento comum a vários reinos da Europa e um aspeto tendencialmente transversal à ação e ao convívio social. Ainda neste âmbito, Harding (2001) recorda que a lealdade máxima de um homem era para com o seu senhor imediato que lhe conferia proteção e sustento. É neste contexto que se compreendem os acordos vassálicos, que uniam homens de níveis diferentes e que eram de extrema importância para o funcionamento político, social e económico (Bloch, 1979; Weber, 1978). A par disso, e ainda no enquadramento feudal/senhorial, reconhece-se a valorização, por parte da Igreja Católica, do respeito e da lealdade pelos laços vassálicos criados (Bloch, 1979). Em consonância com este enquadramento legal, social e religioso, é compreensível que os senhores feudais, progressivamente, tenham adquirido poder legal e administrativo das suas terras, através das *cartas de imunidade* (Manfred, 1997).

Em suma, e com base nos trabalhos de Ullmann (1999), pode-se considerar que essa hierarquia é enquadrada numa teoria descendente do poder, que provinha de Deus e era influenciado pelas dimensões políticas, eclesásticas e culturais da sociedade medieval. Esse entendimento é relevante para compreender o regime feudal, porque, ainda que se construísse como uma estrutura de dominação, era, simultaneamente, uma fonte de legitimação (Cassirer, 1946; Weber, 1978). Neste sentido, é relevante lembrar que, na época medieval, o «bom cristão via-se como um vassalo, dobrando os joelhos perante o seu senhor» (Bloch, 1979, p. 263), pelo que tinha como objetivo máximo cumprir a vontade de Deus (Riesenberg, 1992), fazendo com que a hierarquia fosse entendida como eterna e imutável (Cassirer, 1946).

Sobre a sociedade e as relações sociais, durante a Idade Média, é ainda relevante compreender que a lei criminal era praticamente inexistente (Weber, 1978), levando as pessoas a recorrer a um senhor feudal para as proteger (Hallam, 1872). Como recorda Ullmann (2008), o enquadramento legal e legislativo, durante grande parte da Idade Média, estava sustentado e estruturado, em exclusivo, na figura de autoridade (o papa, o imperador, o rei, o príncipe, o senhor feudal, ...) que formulava e criava as suas próprias leis e que, segundo Kilcullen e Jonathan (2017), perspetivava o rei David, tal como é descrito na Bíblia, como um modelo a seguir.

Reconhece-se, então, a incapacidade do regime feudal construir um sistema judiciário que não dependesse da arbitrariedade, das tradições e jurisprudência, de um conjunto de códigos e leis morais, tendencialmente, vagas (Bloch, 1979) e com influência clara do pensamento cristão (Ullmann, 1999). Neste sentido, as leis eram voláteis, encontrando-se, intrínseca e implicitamente, relacionadas com o homem, em específico, que ocupava e controlava determinado território num determinado período histórico (Machiavelli, 1971a).

Porém, apesar das condições acima descritas, a autoridade feudal e religiosa não era

contestada pela população (Pirenne, 1937), mas aceite pela mesma. Para a população dos contextos rurais, por exemplo, fazia sentido que os senhores governassem enquanto o povo trabalhava, até porque não conheciam outras formas de organização social (Cantor, 1993).

Com base no que foi apresentado, compreende-se que o conceito de cidadania, na passagem do Classicismo para a Idade Média, tenha sofrido alterações relevantes. Neste período, a cidadania, enquanto conceito político, perdeu praticamente todo o seu significado e relevância (Román, 2010). Isto porque a maioria da população tinha reduzidíssima influência nas decisões relacionadas com o bem-comum (Ullmann, 2008) e o pensamento vassálico expandia-se para lá das relações de vassalagem estrita, podendo acontecer, por exemplo, nas interações familiares (Bloch, 1979).

Neste sentido, o funcionamento político-social deixou de assentar na participação individual de cada pessoa e passou a centrar-se na lealdade que cada indivíduo demonstrava face aos poderes religiosos e político-administrativos (Harding, 2001; Heater, 2004a). No contexto português, relacionava-se, portanto, com a lealdade demonstrada por cada homem à Igreja, enquanto símbolo da religião Católica, ao rei português, responsável máximo da monarquia portuguesa e ao senhor da terra habitada.

De acordo com o trabalho de Riesenber (1992), na Idade Média perfilhou-se uma definição específica de cidadania, pois aquela época foi:

an era, which recognized the validity of lordship, indeed, its necessity, in a period of endemic uncertainty of life, and violence, citizenship served as an analogue to vassalage, for the citizen, was vassal to the suzerainty of his city. And, much as vassalage conveyed freedom under the protection of the lord, citizenship implied, if not guaranteed, the auspices of the city in, for example, overseas as well as local trade. Also, in an age in which rank and privilege were the norm, citizenship institutionalized these in an urban setting (p. xxi).

De acordo com o estudo de Mattoso (2009), com base no léxico utilizado naquela época, constata-se que os servos, os colonos e os protegidos, para lá da proteção, não eram detentores de quaisquer direitos, estando à mercê da *benevolência* do seu senhor. Pelas palavras de Machiavelli (1971a), este tipo de estruturas era completamente aceite e fazia com que a generalidade da população desenvolvesse um sentido de obediência profundo, o que impedia que conseguissem viver em liberdade («Vivere liberi non sanno» (p. 264)).

A par do referido é relevante lembrar que o verdadeiro cidadão, na perspetiva cristã e medieval, era aquele que seguia a sua vida de acordo com os apóstolos, na perspetiva de, no futuro e após a morte, serem cidadãos no Reino de Deus (Riesenber, 1992). Esse pensamento pode ajudar a compreender por que razão, de acordo com Mandred (1997), os habitantes dos contextos rurais estavam predispostos a abdicar da sua liberdade, por vezes das suas propriedades, em detrimento da proteção dos senhores. Neste contexto, é ainda relevante relembrar que o Novo Testamento, texto basilar neste período histórico, era interpretado de modo a encorajar o empobrecimento do cristão, pelo que a propriedade pessoal, ainda que devesse ser respeitada, não era religiosamente valorizada (Kilcullen & Robinson, 2017).

Embora, progressivamente, as estruturas sociais, durante a Idade Média, se tenham ruralizado, algumas regiões geográficas mantiveram-se como cidades (Riesenber, 1992; Weber, 1978). Esta eram espaços com relativa autonomia legal, com a existência de associações e/ou organizações próprias, com uma fortificação e mercado e com uma economia não-agrícola (Román, 2010; Weber, 1978).

É relevante mencionar que o funcionamento das cidades medievais era significativamente distinto do funcionamento das cidades clássicas. A título de exemplo, relembra-se que os bispos e outros agentes eclesiásticos e episcopais detinham significativo poder no interior da cidade (Duby, 1977). Com o avançar do tempo, o poder das cidades passou a ser controlado pelo monarca (ou pelo imperador) que se afirmava como defensor da liberdade (Riddle, 2016), ainda que existissem, também, uma governação entre iguais ou uma gestão burocrática pelo poder central (Weber, 1978). Assim, havia cidades onde, por exemplo, a justiça local era da responsabilidade repartida entre o rei (que nomeava um representante) e oficiais eleitos localmente (Riesenberg, 1992).

Também as zonas urbanas espelhavam o enquadramento ideológico e hierárquico do período medieval (Jordan, 2002; Winston, 2016) e o seu modelo de organização feudal (Riesenberg, 1992). Todavia, devido à economia, sobretudo marcada pelo comércio e pela sua expansão, as cidades estruturavam-se de modo distinto dos feudos e senhorios (Jordan, 2002; Pirenne, 1937; 2014), o que possibilitou, por exemplo, o florescimento de economias locais (ou pessoais) sustentadas na atividade comercial e/ou artesanal, que se diferenciava de uma economia centrada na agricultura (Pirenne, 1937; 2014).

Este desenvolvimento económico permitiu que, dentro das cidades, se estabelecessem estruturas de diferenciação social e hierárquica, como as guildas (Jordan, 2002; Winston, 2016). Estas proporcionavam a existência de uma autonomia relativa, no meio urbano, relacionada com a auto-organização e autodeterminação, que, pese embora limitada, conferia benefícios de cidadania a determinados habitantes das cidades, sendo estes dependentes do poder real (Riesenberg, 1992). Todavia, é possível reconhecer-se que estes elementos, a par de outros, como a existência de instituições independentes da influência do Estado, possibilitaram a construção de mecanismos progressivamente democráticos (Román, 2010; Weber, 1978).

Notam-se, também, diferenças sociais e políticas entre as zonas rurais e as urbanas, uma vez que estas últimas previam alguns direitos individuais, como o direito à propriedade, e possibilitavam a participação política (Riddle, 2016; Riesenberg, 1992). Apesar desta dinâmica, os habitantes das cidades mantinham uma relação de dependência para com o monarca ou análogo, estando à mercê das suas decisões que, nem sempre, eram coincidentes com os interesses da cidade (Riesenberg, 1992).

Como recorda o mesmo Riesenberg (1992), no período histórico em análise, «the good citizen obeyed the rules, thus preparing for his real eternal life» (p. 95). Neste contexto, a cidadania encontrava-se implicitamente associada à obediência ao superior hierárquico (Hartley, 2010), numa associação à subserviência a Deus (Riesenberg, 1992). O entendimento de cidadão do período clássico, inerente à participação pública e política, é substituído, na época medieval, pelo cidadão/súbdito obediente e submisso (Cademartori & Cademartori, 2007).

Todavia, mesmo durante a Idade Média encontram-se exemplos de uma cidadania ligada à participação e à administração local (Marshall, 1967), mas sem a abrangência da cidadania clássica. De facto, havia uma relativa autonomia e independência dos artesãos e mercadores das regiões urbanas em relação aos senhores feudais, auto-organizando-se em pequenas comunidade locais (Román, 2010; Weber, 1978).

Neste contexto, e ainda que se encontrassem apenas associados ao poder económico e não estivessem acessíveis à generalidade da população (Román, 2010), reconhecem-se elementos, como a existência de alguns direitos, nas cidades medievais (Riesenberg, 1992), que viriam a potenciar o desenvolvimento dos Direitos do Homem, consagrados no Iluminismo, e a emergência de um novo conceito de cidadania (Riesenberg, 1992; Román, 2010), o que irá ser

explorado em 3.1.3.

Em suma, o conceito de cidadania, durante a Idade Média, foi, no seu essencial, absorvido por um sistema feudal altamente hierárquico (Román, 2010), não sendo possível dissociar-se o feudalismo da cidadania. Neste sentido, este período histórico é marcado pelo afastamento das concepções de cidadão da Antiguidade, associadas à participação política, e o cidadão é, na sua generalidade, transformado num cidadão-súbdito ao seu senhor, ao seu suserano ou ao seu monarca.

4.1.3. A Idade Moderna: do Renascimento ao Iluminismo

4.1.3.1. O Renascimento e Machiavelli: a reconstrução de um conceito

Com a progressão temporal desenvolveram-se contextos político-sociais que possibilitaram a reflexão e a construção de um conceito de cidadania distinto do da Idade Média, altamente marcado pelo Iluminismo (Hartley, 2010; Riesenber, 1992; Román, 2010; Weber, 1978), mas com influências que remontam ao Renascimento (Fonseca, 2009).

Periodicamente, o Renascimento varia de acordo com as diferentes zonas geográficas, tendo o seu início no século XIV e o seu término no século XVII (Sider, 2005), ainda que se reconheçam influências, nomeadamente legislativas, que remontam ao século XII (Kilcullen & Robinson, 2017). Com recorrência, associa-se este movimento cultural, artístico, social e político às cidades italianas, nomeadamente Florença. Porém, o Renascimento, ainda que com essa forte influência italiana (Delumeau, 1983), foi um movimento fluído e internacional, com características próprias nas distintas regiões geográficas, como no sudeste asiático, nas regiões islâmicas e na Península Ibérica (Brotton, 2006).

Etimologicamente, Renascimento provém da palavra italiana *rinascita*, associando-se ao re florescimento da cultura clássica grega e romana, com a valorização dos textos literários e legais, da dimensão artística e da História daquele período (Brotton, 2006; Manfred, 1997; Sider, 2005). Em sintonia com o apresentado, o Renascimento foi marcado pelo ressurgimento do Humanismo, dissonante da cultura e filosofia que vigoraram durante a Idade Média (Manfred, 1997). Aquele, marcado pela valorização do ser humano, influenciou diversos aspetos da realidade social europeia, como as artes, a educação, a linguagem (Sider, 2005), a filosofia, a relação entre as pessoas, a economia, entre outros (Brotton, 2006).

Essa perspetiva é evidenciada por Machiavelli (1971a), quando o autor refere que:

Debbe ancora uno principe mostrarsi amatore delle virtu (...). Appresso, debbe animare li sua cittadini di potere quietamente esercitare gli esercizi loro, e nella mercanzia e nella agricultura e in ogni altro esercizio degli uomini; e che quello non tema di ornare le sua possessioni per timore che le gli sieno tolte (...); ma debbe preparare premi a chi vuol fare queste cose, e a qualunque pensa, in qualunque modo, ampliare la sua città o il suo stato. Debbe, oltre a questo, ne' tempi convenienti dell'anno, tenere occupati e' populi con le feste e spettacoli. E perché ogni città e divisa in arte o in tribu, debbe tenere conto di quelle università, raunarsi con loro qualche volta, dare di sé esempio di umanità e di munificenzia (pp. 292-293).

Em consonância com a citação, reconhece-se que Machiavelli (1971a) defende uma ação política que valorize a dimensão humana e individual dos cidadãos, reconhecendo a sua multiplicidade de características individuais e valorizando essas diferenças. O autor acentua essa dimensão ao indicar a importância do poder político em promover momentos de diversão para a população e dinâmicas que potenciam o exercício económico e o desenvolvimento de

uma região. Essa perspectiva é percebida quando, e de acordo com o que é apresentado por Manfred (1997), se recorda a influência da burguesia no Humanismo e a sua relação com o desenvolvimento económico e o aprofundamento do capitalismo.

A este propósito, recorda-se que o Humanismo renascentista incorporava uma dimensão pragmática e económica. Por exemplo, considerava-se que a formação a partir dos clássicos possibilitava o desenvolvimento de um discurso eloquente (Sider, 2005), o que favorecia o acesso a um emprego e a uma carreira que permitiam um determinado estatuto social (Brotton, 2006).

Neste sentido, os humanistas assumiam que a Ética, a Literatura, a História, e outras áreas do conhecimento valorizadas pelos clássicos, eram elementos de suma relevância para a construção da consciência pessoal de cada indivíduo, o que influenciava o modo como estes mantinham as suas relações pessoais (Riesenberg, 1992). Esta perspectiva implicou alterações significativas na educação deste período histórico (Brotton, 2006; Riesenberg, 1992; Sider, 2005). Como recorda Sider (2005), a alteração dos processos educativos, no Renascimento, foi um elemento central para a definição das características específicas deste movimento cultural.

Lembrando que o estabelecimento das primeiras universidades, como Bolonha, Cambridge, Oxford ou Paris, remonta ao século XII (Spade, Klima, Zupko, & Williams, 2017), a comunidade académica estruturou-se como um elemento predominante para a disseminação das ideias humanistas e permitiu que estas fossem reconhecidas pela elite governativa (Brotton, 2006). Neste âmbito, recorda-se, ainda, a invenção da impressão que proporcionou uma maior rapidez na difusão daquelas perspectivas e dos textos clássicos da Antiguidade, pela Europa (Delumeau, 1983), permitindo que o Humanismo ultrapassasse a dimensão académica e universitária (Reale & Antiseri, 2004).

As universidades, ao longo dos séculos XV e XVI, reinventaram-se, introduzindo novos textos (clássicos e humanistas) e potenciando, curricularmente, o estudo do *trivium* (retórica, lógica e gramática) e do *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música) (Sider, 2005). Através destas disciplinas estudava-se o Homem, a sua natureza e especificidade, de modo a compreenderem-se as diferentes dimensões humanas (Reale & Antiseri, 2004). Em consonância, embora não se tenha anulado por completo a tradição universitária medieval, no Renascimento, o processo formativo centrou-se nos *studia humanitatis* (Cassirer, 1946; Nederman, 2014; Skinner, 2000).

Todavia, o Renascimento não se limitou ao (re)descobrimento da cultura clássica e dos valores humanistas (Brotton, 2006; Delumeau, 1983; Reale & Antiseri, 2004), ficando também associado a diferentes e inovadoras concepções científicas e tecnológicas (Abbagnano, 2000a; Delumeau, 1983) e a transformações sociais relacionadas com a valorização das pessoas (enquanto ser único e individual), o afastamento da ortodoxia religiosa e a ideia de libertação do ser humano (Reale & Antiseri, 2004). De modo complementar, e como lembra Abbagnano (2000a), «o Renascimento está estreitamente ligado a uma exigência de renovação política. Pretende-se renovar o homem, não apenas na sua individualidade, mas também na sua vida em sociedade» (p. 42). O Renascimento pode, assim, associar-se a um período de transição que culminou com a origem dos estados democráticos, em parte semelhantes aos contemporâneos (Román, 2010).

Machiavelli está, necessariamente, associado ao período de transição entre o Renascimento final e a Modernidade (Abbagnano, 2000a; Fonseca, 2009; Soromenho-Marques, 1996). Aí verificou-se a divergência com o pensamento que caracterizou a Idade Média (Miglietti, 2016) e a ascensão de outras concepções filosóficas, nos diferentes contextos históricos e geográficos, que possibilitaram, por exemplo, as revoluções francesas ou o intelectualismo germânico do

século XX (Rees, 2004).

De acordo com Ceron (2016), «Machiavelli was praised as a republican thinker who defended the active involvement of citizens in political life» (p. 208). Para Rubinstein (2008) e Skinner (2000), Machiavelli foi um dos autores mais relevantes a integrar o seu conhecimento humanista na construção de textos políticos e a intervir politicamente de acordo com esses princípios. Segundo Viroli (1998), trata-se de um pensador basilar na construção dos conceitos atuais de república e de cidadania, estruturando as suas conceções na ideia romana de participação cívica.

Recorda-se que um aspeto fundamental nos trabalhos de Machiavelli está associado à moral, à ética, à religião e sua relação com a política (Nederman, 2014).

Na sua obra mais carismática, *Il Principe* (1971a), o autor desenvolve uma análise sistemática e histórica daqueles quatro elementos referidos. Nesse texto incontornável, evidencia o papel da História na aprendizagem, num sentido dual. Por um lado, referente às massas, porquanto a tradição de vivência de liberdade, em cada comunidade, é particularmente relevante na consolidação de práticas e valores que lhe estão associados; por sua vez, as ações déspotas que as contrariem serão combatidas popularmente: «e chi diviene patrone di una città consueta a vivere libera, e non la disfaccia, aspetti di essere disfatto da quella» (p. 264). Assim, o autor advoga que a História é, em si mesmo, um elemento de aprendizagem coletiva e de definição de ações e entendimentos compartilhados.

Por outro lado, Machiavelli defende a necessidade de um príncipe (que, talvez, se possa entender como qualquer indivíduo) estar em constante aprendizagem, especificamente no domínio militar e político, para, a partir dos contributos dos textos históricos, dos quais não se poderão excluir os clássicos – os *antichi Scrittori* –, analisar as realidades e, como é reiterado ao longo de diferentes passagens do texto, ser capaz de aproximar as suas ações das dos homens que marcaram a história mundial. Este seu posicionamento é desta forma justificado: «perché, camminando gli uomini quasi sempre per le vie battute da altri» (p. 264). Assim, para Machiavelli, a História, seja ela vivida ou estudada, é fundamental, quase pedagógica, para a compreensão e ação no (seu) tempo.

No âmbito político, o pensador florentino defendeu a laicização e secularização do pensamento político. A este propósito, Machiavelli, ao contrário dos pensamentos e paradigmas que o antecederam, postula uma ação política sustentada numa prática racional e ética de redescoberta do direito natural e afastamento do pensamento eclesiástico e teológico de base cristã (Soromenho-Marques, 1996). Essa perspetiva do autor italiano é, a título de exemplo, integrada no seguinte excerto:

E perché molti sono d'opinione, che il bene essere delle città d'Italia nasca dalla Chiesa romana, voglio, contro a essa, discorrere quelle ragioni che mi occorrono (...). La prima e, che, per gli esempi rei di quella corte, questa provincia ha perduto ogni divozione e ogni religione: il che si tira dietro infiniti inconvenienti e infiniti disordini (...). Abbiamo, adunque, con la Chiesa e con i preti noi Italiani questo primo obbligo, di essere diventati senza religione e cattivi: ma ne abbiamo ancora uno maggiore, il quale e la seconda cagione della rovina nostra. Questo e che la Chiesa ha tenuto e tiene questa provincia divisa (...). Non essendo, adunque, stata la Chiesa potente da potere occupare la Italia, né avendo permesso che un altro la occupi, e stata cagione che la non e potuta venire sotto uno capo; ma e' stata sotto piu principi e signori, da' quali e nata tanta disunione e tanta debolezza, che la si e condotta a essere stata preda, non solamente de' barbari potenti, ma di qualunque l'assalta. Di che noi altri Italiani abbiamo obbligo con la Chiesa, e non con altri (Machiavelli, 1971b, pp. 95-96).

A citação anterior é ilustrativa do modo evidente como o pensador florentino acusava a Igreja Católica da divisão de Itália, causadora, por sua vez, de desunião e atrito no interior da Península Itálica e impeditiva de uma convergência de esforços e de liderança política. Ainda de acordo com a citação, Machiavelli considerava que o contexto social e político do seu período, no entender do autor negativo, era “culpa” da Igreja, criticando, por esse motivo, o modo como o catolicismo influenciava as decisões políticas na sua época.

Complementando o referido, e na perspectiva de Rees (2004), o italiano critica a degeneração e decadência da população, explicadas pela perda de virtude e pela intervenção da Igreja que impediam a próspera preservação do Estado. Por sua vez, Rahe (2008) completa esta linha de pensamento, lembrando que Machiavelli se opôs, perentoriamente, ao poder terreno e temporal que a Igreja Católica adquiriu ao longo do tempo, nomeadamente em Itália. Ainda que o autor florentino considerasse que a religião, no abstrato, era um elemento importante para promover a bondade nos humanos (Plamenatz, 2012), não deixou de criticar a Igreja por promover a passividade e submissão dos crentes, enquanto atitudes que divergiam do que era expectável de um cidadão que podia exercer a sua virtude através da participação cívica (Román, 2010).

Este enquadramento conceptual implica a ação livre do cidadão²¹ (político), ou seja, que as suas decisões não sejam tomadas ao acaso ou por determinação política (Abbagnano, 2000a). Machiavelli introduz ainda dois valores estruturantes na história do conceito de cidadania: o princípio da autodeterminação dos cidadãos e o direito à não-agressão, como garantia da independência individual (Róman, 2010).

De acordo com o que tem vindo a ser explorado, Machiavelli afirmou-se como um defensor da República, por considerar este um regime político que implicava a existência de pessoas envolvidas na vida civil ativa (Nederman, 2014; Rahe, 2008; Skinner, 2000), isto é, que requeria cidadãos vigilantes, nobres, virtuosos, que procuravam o melhor para o Estado (Ceron, 2016; Heater, 2004a; Riesenber, 1992; Skinner, 2000; Viroli, 1998), sendo a sua ação é enquadrada de acordo com a lei (Plamenatz, 2012; Rees, 2004).

De modo complementar, Machiavelli «believed in the superiority of republics over monarchies and agreed with Aristotle on the ultimate superiority of the judgment of the majority of the citizenry» (Róman, 2010, p. 56). A esta ideia, o pensador italiano associa a opinião de que o que caracteriza a grandiosidade de uma cidade é a sua possibilidade de servir o bem-comum e não os interesses individuais de cada cidadão (Skinner, 2000).

Em consonância com o referido, compreende-se que o pensamento do segundo secretário do governo florentino é precursor das teorias políticas e cívicas da contemporaneidade. A obra de Machiavelli estruturou-se como basilar para as discussões sobre a cidadania, a liberdade, o republicanismo (Nederman, 2014; Riesenber, 1992; Skinner, 2000), o laicismo e o Estado (Soromenho-Marques, 1996), ocorridos nos séculos subsequentes e até à atualidade (Abbagnano, 2000a; Miglietti, 2016; Nederman, 2014; Riesenber, 1992; Román, 2010; Soromenho-Marques, 1996).

Para lá de Machiavelli, e segundo Róman (2010), outros autores marcaram a transição do pensamento entre a Idade Média e o Iluminismo, associado à Idade Moderna, como Hobbes, Locke, Montesquieu ou Rousseau.

4.1.3.2. De Hobbes a Rousseau: a influência do Iluminismo

De acordo com a perspectiva de Hartley (2010), o conceito de cidadania contemporâneo é:

²¹ À semelhança do que tem sido explorado, nos períodos históricos descritos anteriormente, Machiavelli continua a enquadrar a cidadania como exclusiva dos homens, muitas vezes associada à participação civil e militar, que estaria interdita às mulheres.

one of those products of Enlightenment philosophy that proved exorbitant in its reach, because of its proponents' desire to extend the contingent struggle of a given place and time to convert the whole of humanity for all time – whether they liked it or not – into 'free' subjects with 'universal' rights (p. 235).

Em consonância com o citado, reconhece-se que o pensamento filosófico e político do século XVIII, marcado pelo confronto independentista entre as colónias americanas e a coroa britânica e pela Revolução francesa, é um elemento central para o desenvolvimento de um conceito de cidadania. De facto, aqueles acontecimentos históricos influenciaram o funcionamento da sociedade moderna, visto que também ocasionaram o reconhecimento social dos deveres, direitos e liberdades dos homens (Marshall, 1967; Morais, 2013; Reis, 2000). Deste modo, este período histórico procurou uma reconceptualização do conceito de cidadania, afastando-o do que foi experienciado durante a Idade Média e sendo influenciado pelo conceito de cidadania da Antiguidade Clássica retomado pelos pensadores renascentistas (Reis, 2000).

Esse processo de transição contou com o contributo de diferentes pesadores e filósofos (Fonseca, 2009; Román, 2010), assumindo-se o Iluminismo como um movimento que marcou e reestruturou a ordem política e social na Modernidade e nos períodos subsequentes (Bristow, 2017; Robertson, 2015).

De acordo com Israel (2011, p. 3):

The Enlightenment (...) was the most important and profound intellectual, social, and cultural transformation of the Western world since the Middle Ages and the most formative in shaping modernity. It must be understood both as an intellectual movement and as mainstream socio-economic and political history (...). It evolved on both sides of the Atlantic and began in the second half of the seventeenth century. The product of a particular era, it has profoundly affected every aspect of modernity.

Por conseguinte, compreende-se que o Iluminismo teve um papel preponderante na estruturação conceptual que impulsionou, entre outras, a Revolução Francesa, em 1789 (Grespan, 2003). Aquele pode ser ainda associado aos princípios que se encontraram na génese dos movimentos político-sociais contra os privilégios de alguns senhores e as estruturas feudais, potenciado a procura da liberdade e da felicidade humana, rejeitando a autoridade proveniente da tradição, considerando a Razão o principal elemento promotor de transformação social (Abbagnano, 2000b). Este movimento possibilitou o confronto com a norma estabelecida, favorecendo o pluralismo na sociedade moderna (Israel, 2011) e um entendimento de cidadania inerente às noções de igualdade e pertença social e aos conceitos de direitos e de democracia (Román, 2010).

De modo complementar, é relevante enquadrar o Iluminismo como um pensamento, proveniente do século XVIII, mas que transcendeu as circunstâncias históricas, servindo de base para diferentes discussões e reflexões que se prolongaram pelos séculos XIX e XX. Essa força pode ser explicada pela importância atribuída, neste movimento intelectual, ao ser humano relacionada com duas vertentes: i) a sua conceptualização; ii) a sua influência no mundo (Robertson, 2015). Neste contexto, o Iluminismo incorpora diferentes dimensões, como o secularismo do Estado, a valorização do Homem, o cosmopolitismo e a liberdade com diversos contornos (do poder arbitrário, de expressão, de comércio, de pensamento, moral, religiosa, ...).

Torna-se ainda necessário lembrar que este movimento social, político e filosófico foi marcado pela discussão e reflexão sobre os direitos civis (Marshall, 1967; Román, 2010), nas

formas de participação política dos diferentes agentes sociais, sobre os direitos das mulheres, nomeadamente o direito ao voto, e sobre os direitos dos escravos (Hammersley, 2015). Em consonância com o aludido, Locke (1998) defendeu a existência de um conjunto de direitos e liberdades individuais do homem que competia ao Estado garantir. Por sua vez, Montesquieu (2000) refletiu sobre o *direito das gentes*, o *direito político* e o *direito civil*. Por seu turno, Rousseau (2010) explorou aspetos relacionados com a escravatura, direitos do povo, sufrágio e direito à vida.

Para melhor se compreender o modo como o Iluminismo marcou a Idade Moderna, no âmbito da filosofia política e social, explorar-se-ão a seguir, à semelhança de Fonseca (2009) e Román (2010), os contributos dos filósofos suprarreferidos – Hobbes, Locke, Montesquieu e Rousseau – para a sociedade do século XVII e posteriores.

Hobbes afasta-se do pensamento dos seus contemporâneos, porque nas palavras de Plamenatz (2012, p. 84), «Hobbes's political conclusion was new, bold, and challenging, and he attached immense importance to it». Este filósofo do século XVII vai refletir sobre as características e origens do poder, mais especificamente, sobre o poder do Estado, que o autor compara, simbolicamente, ao Leviatã – criatura marinha mitológica mencionada nos textos judaicos (Harrison, 2003; Soromenho-Marques, 1996). Torna-se relevante esclarecer que, para Hobbes, o conceito de Estado se encontra implicitamente associado ao de bem-comum – *Commonwealth* –, conceito mobilizado pelo autor como uma tradução da palavra latina *civitas* (Harrison, 2003). Nesse sentido, Hobbes preocupava-se com o modo como a conduta, as normas, as regras sociais e a autoridade se implicavam no bem-estar e se encontravam ao serviço dos interesses de todos (Plamenatz, 2012).

O pensador inglês considerava que no Estado natural praticamente não existiam leis, todos os homens eram iguais entre si. Todavia este Estado natural não era, para o autor, algo positivo (Román, 2010). Para corroborar esta perspetiva, recordam-se as suas palavras, segundo as quais «a condição dos homens fora da sociedade civil (condição esta que podemos adequadamente chamar de Estado natural) nada mais é que uma simples guerra de todos contra todos» (2002, p. 16). Enquadrando o Estado natural, de facto, como um Estado nefasto, o filósofo inglês considera que houve uma procura generalizada para que os homens se afastassem deste modelo de guerras contínuas e constantes entre todos (Soromenho-Marques, 1996), o que estará na base do modelo contratual de sustentação legal do poder do Estado por si proposto (Bristow, 2017; Cassirer, 1946).

Para atingirem aqueles objetivos, segundo Hobbes, os homens aceitariam limitar os seus direitos naturais, de modo a construírem um ambiente social pacífico e que possibilitasse a manutenção da vida de cada um, da sua liberdade individual e da sua propriedade (Román, 2010). Deste modo, defendeu que o povo estabelecia um pacto em que renunciava aos seus direitos com o intuito de possibilitar a existência de uma ordem social estruturada em torno do poder absoluto do soberano (Cassirer, 1946; Duncan, 2017). É relevante indicar que o autor (2002) assume que esse poder poderá ser detido por um único homem ou por um conselho de pessoas.

Em concordância com esta perspetiva, Hobbes defende ainda a ideia de um contrato social (Bristow, 2017; Cassirer, 1946), estabelecido entre o povo, que confere autoridade absoluta ao rei (ou similar), para que este possa proteger cada um, nomeadamente as minorias e os mais fracos (Plamenatz, 2012; Román, 2010). Esta perspetiva assenta na premissa da igualdade natural entre os homens, que se estrutura como matriz geradora de direitos (Soromenho-Marques, 1996). Dentro da lei civil, então, os homens deveriam ser enquadrados como iguais, triangulando-se as ideias de homem-natural/homem-social/homem-cidadão (Román, 2010).

De acordo com o que foi explorado, compreende-se que Hobbes tenha assumido um pensamento filosófico-político centrado na razão (Harrison, 2003). Como é sumariado por Cassirer (1992), «o contrato social apenas será, para Hobbes, um contrato de submissão» (p. 341), mas é instituído através de uma razão lógica e racional – uma vivência social para lá do Estado Natural – que legitima o poder conferido ao soberano (Newey, 2008). De acordo com o tem vindo a ser discutido, é possível considerar-se que Hobbes defendia um contrato social de submissão, associado ao medo e à repressão, para que os homens consentissem, «pelo bem comum, em ter paz e fornecer auxílio uns aos outros, [e] possam ser contidos pelo medo, a fim de que posteriormente não voltem a divergir quando o seu interesse particular lhes parecer discrepar do bem comum» (Hobbes, 2002, p. 93).

De acordo com Riesenbergh (1992), Hobbes e Locke tinham interesses de reflexão comuns, nomeadamente na conceção do homem como uma entidade com uma dimensão moral que, mesmo integrado numa sociedade e cultura, mantinha a necessidade de desenvolver mecanismos de resposta às suas necessidades naturais. Neste sentido, os autores não se limitaram a entender o cidadão nas suas dimensões tradicionais e legais, o que de alguma forma serviu de base para o conceito moderno de cidadania, associado a uma conceptualização humana mais abrangente e que incorpora a personalidade humana e a dimensão social.

Como lembra Cassirer (1992), Locke teve influência para lá do âmbito político, entendido de modo estrito, sendo um autor basilar na epistemologia e nas teorias do conhecimento e da investigação. Todavia, para o presente trabalho, o foco estará na sua influência para o pensamento em torno da política, da sociedade e da cidadania, uma vez que os trabalhos deste filósofo britânico enquadram domínios como a liberdade dos cidadãos e a autonomia religiosa.

De acordo com Bristow (2017), Locke é a referência clássica para a compreensão das teorias políticas e liberais do período Moderno. Um exemplo ilustrativo dos seus profundos contributos para o pensamento moderno é o facto de estas perspectivas terem sido um elemento basilar na estruturação do pensamento de Jefferson, aquando da elaboração da Declaração de Independência dos Estados Unidos da América (1776) (Román, 2010).

À semelhança de Hobbes, Locke desenvolveu as ideias de Estado Natural (Bobbio, 2004) e de contrato social (Román, 2010). A par disso, atribuiu relevância aos direitos relacionados com a propriedade e com a governação (Bristow, 2017; Riesenbergh, 1992). Na perspetiva de Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998), Locke «considera o Estado como uma associação surgida do consenso comum dos cidadãos para a proteção de seus direitos naturais» (p. 338). Defendeu, por isso, a separação de poderes e a influência dos governados na ação governativa (Soromenho-Marques, 1996).

Além disso, por considerar os homens independentes e iguais, Locke afirmou a existência de um conjunto de direitos inalienáveis, independentes dos sistemas sociais e políticos, como o direito à vida, à liberdade, à propriedade, à integridade (Cassirer, 1992; Román, 2010; Tuckness, 2016) e à defesa desses mesmos direitos (Reale & Antiseri, 2005; Tuckness, 2016). Essa perspetiva encontra-se espelhada no seguinte excerto:

Cada um está *obrigado a preservar-se*, e não abandonar sua posição por vontade própria; logo, pela mesma razão, quando sua própria preservação não estiver em jogo, cada um deve, tanto quanto puder preservar *o resto da humanidade*, e não pode, a não ser que seja para fazer justiça a um infrator, tirar ou prejudicar a vida ou o que favorece a preservação da vida, liberdade, saúde, integridade ou bens de outrem (Locke, 1998, p. 385).

De acordo com a citação, a par de defender aqueles direitos, Locke, por inerência, ressalva o dever de os manter, portanto, o dever de não roubar, escravizar ou matar os outros (Tuckness, 2016).

Assim, Locke considerava que os direitos naturais e inalienáveis se enquadravam no conceito de Estado Natural, em voga no século XVII, conceptualizado como um Estado orientado pela razão (Tuckness, 2016) e liberdade individual (Bobbio, 2004), no qual todos os homens eram iguais, com os mesmos direitos e apenas sujeitos à lei da natureza. Como tal, nenhum devia prejudicar os outros (Abbagnano, 2000c; Reale & Antiseri, 2005), pois também partilhavam deveres mútuos (Uzgalis, 2017), ou seja, cada um era «judge and executioner of the (natural) law» (Tully, 2006, p. 623).

Já discordando de Hobbes, Locke não conceptualizava o Estado Natural como, intrínseca e inevitavelmente, bélico. Na sua opinião, aquele podia tornar-se num Estado de guerra quando, e se, alguém pretendesse à força obter aquilo que a lei natural, à partida, o impedia. Contudo, mais próximo de Hobbes, Locke considerava que era para evitar este Estado de guerra que as pessoas abandonavam o Estado Natural e se juntavam num Estado Social/Civil (Abbagnano, 2000c; Tuckness, 2016), sustentando que a criação daquele último, de modo contratual, era uma decisão alicerçada na razão humana (Bristow, 2017).

O filósofo britânico reconheceu, então, um processo de transição entre o Estado Natural e o Estado Social, sendo que os homens tinham de abdicar do direito de fazer justiça de modo individual (Abbagnano, 2000c; Reale & Antiseri, 2005). Nesse sentido, o Estado era relevante, porque assumia a função (e competência) de proteger os direitos naturais de cada indivíduo (Bobbio, Matteucci, & Pasquino, 1998; Tully, 2006). De modo complementar, Locke defendeu a tolerância e liberdade religiosas, reconhecendo que o Estado deveria respeitar as diferentes fés (Reale & Antiseri, 2005).

Assim, rejeitou, perentoriamente, a ideia de poder absoluto (Uzgalis, 2017), como se verifica no seguinte excerto:

Pois ninguém pode desejar *ter-me em seu poder absoluto* a menos que seja para obrigar-me, pela força, àquilo que contraria meu direito à liberdade, ou seja, para fazer de mim seu escravo. Estar livre de tal força é a única garantia da minha preservação (Locke, 1998, p. 396).

Em consonância como o citado, e ao contrário de Hobbes, Locke evidenciou que os poderes absolutos dos soberanos não seriam ilimitados, mas antes restritos e divisíveis (Fonseca, 2009). Por isso, estruturou os três principais poderes de uma comunidade: o poder legislativo (que inclui o judicial), o poder executivo e o poder federativo (Abbagnano, 2000c; Tully, 2006). Além disso, ainda reconheceu o direito dos cidadãos a se revoltarem contra o Estado, uma vez que lhes conferia a possibilidade de julgar o órgão responsável pelo poder legislativo (Bobbio, Matteucci, & Pasquino, 1998; Reale & Antiseri, 2005).

De modo sumário, é possível reconhecer que Locke defendeu a existência de um governo constitucional, no qual o indivíduo delegava o seu poder político numa pessoa ou no grupo de representantes que assumia essa função (Tully, 2006). Essa perspetiva assentava na ideia de que a população detinha o poder político, pelo que se devia garantir que no seio do povo existiam representantes com a possibilidade de assegurar a proteção e a não violação dos seus direitos individuais (Tuckness, 2016; Waluchow, 2018). Esses princípios deveriam estar consagrados numa constituição que salvaguardasse o direito dos homens a alterarem ou destituírem os responsáveis pelo poder legislativo (Abbagnano, 2000c; Tuckness, 2016). Neste sentido, o

povo não ficava preso a uma constituição ou ao poder político, uma vez que se estruturava como juiz dos seus próprios governantes (Abbagnano, 2000c). Deste modo, para Locke (1998, p. 500):

todo aquele que detenha o poder legislativo, ou supremo, de qualquer sociedade política está obrigado a governá-la segundo as leis vigentes promulgadas pelo povo, e de conhecimento deste, e não por meio de decretos extemporâneos; por juízes imparciais e probos, a quem cabe solucionar as controvérsias segundo tais leis; e a empregar a força da comunidade, no solo pátrio, apenas na execução de tais leis, e externamente, para evitar ou reprimir injúrias estrangeiras e garantir a comunidade contra incursões ou invasões. E tudo isso não deve estar dirigido a outro fim a não ser a paz, a segurança e o bem público do povo.

Em jeito de resumo, pode considerar-se que Locke contribuiu significativamente para a afirmação do contemporâneo conceito de cidadania. As suas reflexões potenciaram ideias duradouras relativamente aos processos de governação e democracia. Consagrou a igualdade entre os homens – continuando a excluir as mulheres – e conceptualizou o Estado (sem poderes absolutos e com possibilidade de ser modificado de acordo com a vontade popular) como uma entidade que se encontra ao serviço dos cidadãos, na defesa dos seus direitos individuais e na procura do bem-comum (Román, 2010).

À semelhança de Locke, também Montesquieu é um nome incontornável e com contributos relevantes nas teorias políticas e sociais que marcaram o Iluminismo e todo o período Moderno (Bristow, 2017; Román, 2010). Em particular, Montesquieu pode ser associado à discussão sobre a liberdade (Bok, 2014).

De acordo com o filósofo bordelês, «a liberdade é o direito de fazer tudo o que as leis permitem» (Montesquieu, 2000, p. 166), referente à «tranquilidade de espírito que provém da opinião que cada um tem sobre a sua segurança; e para que se tenha esta liberdade é preciso que o governo seja tal que um cidadão não possa temer outro cidadão» (Montesquieu, 2000, p. 168). Neste sentido, Montesquieu (2000), em *O Espírito da Lei*, distingue a liberdade filosófica, associada à autodeterminação e exercício da vontade individual, da liberdade cidadã/política, relacionada com a perceção de segurança e do modo como as leis civis promovem, ou não, essa segurança. Complementando o referido, o autor considera que o sistema político e social deverá, além de potenciar a atividade comercial, proteger os cidadãos de uma ação política coerciva e limitadora dos seus direitos.

Tal como Locke, também Montesquieu defendeu a divisão dos poderes (Waluchow, 2018), como modo de promover a liberdade e a fruição da mesma (Reale & Antiseri, 2005). Ainda assim, afastando-se ligeiramente do britânico, o filósofo francês conceptualizou a distinção dos poderes em três domínios distintos, aos quais deverão corresponder órgãos soberanos diferentes: legislativo, executivo e judicial (Bobbio, Matteucci, & Pasquino, 1998; Bok, 2014; Reale & Antiseri, 2005). Essa perspetiva pode ser compreendida ao analisar-se o seguinte excerto:

Quando, na mesma pessoa ou no mesmo corpo de magistratura, o poder legislativo está reunido ao poder executivo, não existe liberdade; porque se pode temer que o mesmo monarca ou o mesmo senado crie leis tirânicas para executá-las tiranicamente.

Tampouco existe liberdade se o poder de julgar não for separado do poder legislativo e do executivo (...). Tudo estaria perdido se o mesmo homem, ou o mesmo corpo

dos principais, ou dos nobres, ou do povo exercesse os três poderes: o de fazer as leis, o de executar as resoluções públicas e o de julgar os crimes ou as querelas entre os particulares (Montesquieu, 2000, p. 168).

Tomando em consideração o citado, compreende-se que Montesquieu defendeu uma efetiva divisão de poderes, assente numa separação dos órgãos e elementos responsáveis por cada um deles. É relevante indicar que, segundo Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998), o autor bordalês aprofunda este pensamento, afirmando como pertinente a existência de um «sistema de pesos e contrapesos» (p. 249) ou, na versão anglo-saxónica, de um «system of checks and balances» (Singer, 2013, p. xxiii), de modo a impedir a assunção de um poder absoluto. Como lembra Róman (2010), este pensamento, influenciado pela estrutura governativa britânica, teve também uma enorme influência nas perspetivas liberais da teoria política e, concretamente, na Constituição dos Estados Unidos da América.

Ainda no âmbito das estruturas governativas e dos sistemas políticos, é de suma importância lembrar os contributos do mesmo autor. Tendo-se dedicado ao estudo da sociedade (Reale & Antiseri, 2005), sistematizou e classificou o que, para si, eram as três tipologias governativas básicas – repúblicas, monarquias e despotismos – e o modo como estas influenciavam as leis e o comportamento social (Bok, 2014; Robertson, 2015). É relevante recordar que Montesquieu associava um princípio ético distinto a cada uma dessas formas de governo (Reale & Antiseri, 2005).

À república, o filósofo francês ligou o princípio da virtude (Spector, 2012), considerando que este regime político «exige que façamos ao Estado um sacrifício contínuo de nós mesmos e de nossas repugnâncias» (Montesquieu, 2000, p. 79). As repúblicas, para este autor, podiam ser tanto democráticas como aristocráticas; porém, ainda que com diferenças relacionadas com a igualdade entre as pessoas e a possibilidade de participação cidadã (Bok, 2014), este regime político implicava que o povo, em parte ou no seu todo, usufruísse do poder soberano, isto é, de um sistema político através do qual se autogovernasse (Reale & Antiseri, 2005; Dijn, 2008). Neste regime, os cidadãos deveriam «viver, agir e pensar» (Montesquieu, 2000, p. 79) para o bem da república, tendo de ser educados de modo a potenciar um «patriotic sacrifice» (Riesenberg, 1992, p. 256), a associar/convergir os seus interesses individuais com os interesses de todos (Bok, 2014; Spector, 2012) e a promover a igualdade entre os cidadãos (Durkheim, 1960).

Por sua vez, «a honra reina» (Montesquieu, p. 78) na monarquia. Esse princípio exigia menos do processo educativo, uma vez que o desenvolvimento do sacrifício patriótico era preterido em detrimento do aprimoramento do autoconhecimento, da autoestima e das ambições de cada um, para que se promovesse a cortesia para viver em sociedade, fortalecendo a formação da honra individual de cada cidadão (Bok, 2014). Neste regime político, a governação seria sustentada em torno de um único indivíduo, o monarca, que governaria de acordo com as leis do Estado (Dijn, 2008). Nas monarquias, ao contrário do que possa induzir uma governação individual, o poder não se encontrava concentrado numa única pessoa, havendo uma divisão de funções entre as várias classes e os diferentes cidadãos (Durkheim, 1960). Em consonância com o referido, pode considerar-se que, para Montesquieu, as monarquias eram sistemas complexos, autorregulados (Singer, 2013), que tendiam a proteger-se da consolidação de um único poder, absoluto, favorecendo um equilíbrio constitucional e social (Bobbio, Matteucci, & Pasquino, 1998).

O despotismo afastava-se da monarquia, uma vez que o sistema seria controlado e dominado exclusivamente por um déspota, independentemente das leis ou regras (Dijn, 2008).

Neste regime político, o princípio com maior relevo é o temor (Abbagnano, 2000b), porque, nas palavras de Montesquieu (2000), é aquele que assegura a autopreservação do sistema. Para a manutenção do «imenso poder» do déspota «é preciso que o temor acabe com todas as coragens e apague e menor sentimento de ambição» (Montesquieu, 2000, p. 38). O filósofo francês foi claramente um crítico (Durkheim, 1960) desta estrutura, porque considerava que o despotismo era, por inerência, um sistema associado à desvalorização da educação (Bok, 2014), à obediência absoluta (Spector, 2012), à infâmia e a um processo contínuo de corrupção (Reale & Antiseri, 2005). Num regime déspota, o poder era ilimitado, sem qualquer regulação ou equilíbrio (Bok, 2014; Singer, 2013), e símbolo máximo da violência sem mediação, da ilegalidade e da desigualdade (Singer, 2013). Recuperando a perspectiva de Durkheim (1960), o despotismo é uma realidade social

in which all the orders have been abolished and there is no division of labour, or a democracy in which all the citizens except the ruler are equal, but equal in a state of servitude. Thus, it has the aspect of a monster, in which only the head is alive, having absorbed all the energies of the organism (p. 31).

A citação anterior ilustra, figurativamente, as críticas apresentadas por Montesquieu aos regimes déspotas. O autor francês foi o primeiro a considerar o despotismo como uma categoria primária das formas de governo, criticando nomeadamente o modo como a subserviência era um elemento central na vida social daquele regime (Bobbio, Matteucci, & Pasquino, 1998). Essa crítica é mais facilmente compreensível quando se recorda que o filósofo condenava a escravatura (Gay, 1977; Singer, 2013; Spector, 2012).

Montesquieu foi, de facto, um dos filósofos mais influentes na defesa da liberdade individual de cada cidadão, garantida através da existência de leis que o protegem dos restantes cidadãos e do próprio Estado, conferindo-lhe segurança (Bok, 2014; Dijn, 2008). A este propósito, recorda-se o próprio Montesquieu (2000), quando afirmou que «a liberdade é o direito de fazer tudo o que as leis permitem; e se um cidadão pudesse fazer o que elas proíbem ele já não teria liberdade» (p. 166).

Em suma, é possível reconhecer-se que Montesquieu condenava todos os esforços que fossem no sentido de limitar essa liberdade individual, como a perseguição religiosa, a inquisição, a escravatura ou os regimes déspotas (Bok, 2014; Singer, 2013). Valorizava, ainda, a ideia de um regime político misto – monarquia moderada/monarquia constitucional – que consagrava a divisão dos poderes, impedindo assim regimes absolutos, e potenciava a concórdia e convivência social e civil (Bobbio, Matteucci, & Pasquino, 1998). Seriam os cidadãos que, por sufrágio, haviam de escolher os seus representantes (Riesenberg, 1992).

Todavia, Montesquieu não defendia a igualdade geral entre os cidadãos. A título de exemplo, baseando a sua argumentação em distinções biológicas, não se opunha à desigualdade de género, reconhecendo a necessidade de se manter a distinção das funções sociais de cada um dos sexos (Román, 2010). A par do referido, o filósofo não refutava, de modo inequívoco, a hierarquia e os estatutos sociais característicos da monarquia (Dijn, 2008). Neste sentido, considerava que a igualdade deveria ser perpetuada entre os nobres e as famílias nobres, distinguindo-as da restante população (Bok, 2014; Dijn, 2008; Román, 2010).

É pertinente indicar que Locke (Bachofen, 2011) e Montesquieu (Bristow, 2017; Román, 2010) influenciaram, com relevância, o pensamento de Rousseau. Muito pragmaticamente, Gay (1977) indica que o pensamento de Rousseau, associado ao contrato social, seria *impensável* sem os contributos de Montesquieu. Um exemplo que ilustra, parcialmente, a convergência de

perspetivas entre os dois autores é o facto de ambos defenderem, de modo claro e explícito, a ilegitimidade da escravatura, e por isso, a sua inexistência (Berlin, 2013; Gordon, 2011). Mas os contributos deste filósofo ultrapassaram a mera aproximação a Montesquieu e o mesmo emergiu como uma referência central nos estudos políticos (Vincent, 2017).

Para compreender Rousseau, é necessário ter em atenção as suas ideias relativas ao Estado Natural e ao modo como a sociedade o perturba (Durkheim, 1960; Reale & Antiseri, 2005). Para este filósofo do século XVIII, o Estado Natural seria um Estado de paz, felicidade, inocência e simplicidade, no qual os humanos eram, efetiva e verdadeiramente, felizes (Cassirer, 1946; Román, 2010).

Para o suíço, a vida selvagem, isto é, a vida no Estado Natural implicava a absoluta independência dos indivíduos (Cassirer, 1946), num contexto em que o ser humano era pré-social ou associal (Gordon, 2011). É relevante indicar que este Estado Natural não encontra sustentação científica/histórica e, neste sentido, não tinha o objetivo de retratar um período real, antes surgindo como uma *categoria teórica* (Reale & Antiseri, 2005), uma construção hipotética, ficcional (Wokler, 2001) e utópica da realidade e da civilização (Cassirer, 1977).

Este Estado utópico trazia subjacente a ideia de que o ser humano é, naturalmente, uma criatura boa, sendo a sociedade a estrutura que o corrompe (Bertram, 2017; Román, 2010; Vincent, 2017). Ainda de acordo com esta perspetiva, aquele elemento estrutural possibilitou a existência de valores como a justiça e o sentimento de amor. Por seu turno, a vida civil, afastando o homem do seu Estado Natural, potencia a mentira, o engano, a hipocrisia, a corrupção e outras atuações humanas menos positivas (Reale & Antiseri, 2005).

Essa ideia é sobretudo visível nas conceções educativas do autor, explicitadas, essencialmente, em *Emílio*. No entender do mesmo, as crianças, por se encontrarem mais próximas daquilo que é o Estado Natural são, de modo mais habitual, ‘selvagens’ e, por isso, boas, sendo a relação e interação sociais o principal elemento corruptor dessa bondade. Por conseguinte, de acordo com a perspetiva de Rousseau (1995), é fundamental que, por via da educação, cada jovem

saiba que o homem é naturalmente bom e julgue o próximo por si mesmo; mas que veja como a sociedade deprava e perverte os homens; que encontre nos preconceitos deles a fonte de todos os seus vícios; que seja levado a estimar cada indivíduo, mas que despreze a multidão; que veja que todos os homens usam mais ou menos a mesma máscara, mas que saiba também que há rostos mais belos do que a máscara que os cobre (p. 267).

Para o filósofo, era importante que, ao longo do seu crescimento, as crianças e os jovens conseguissem «conservar um julgamento íntegro e um coração sadio» (p. 274), o que implicaria um afastamento da realidade social e um maior envolvimento com o mundo natural, do campo. O seu ideal educativo de um homem corporiza-se, então, numa educação assente na liberdade, que permita «educar um homem para si mesmo» (p. 12). Não negando os contributos de mestres, enquadra-os como guias que deverão auxiliar as crianças e os jovens a racionar e a ajuizar, privilegiando as suas experiências naturais, desenvolvidas livre e autonomamente, no contexto de vida rural. Deste modo, Rousseau defende a importância de cada qual ser capaz de aprender a pensar, assumindo que «a falta de hábito de pensar na infância tira a faculdade de fazê-lo durante o resto da vida» (p. 111); por sua vez, o contributo da educação, e por inerência do educador, será fazer com que o educando não se «governe a não ser sua própria razão» (p. 291). Acrescenta, ainda, a importância dessa educação ensinar cada um «a viver consigo

mesmo» (p. 284), sem negar uma reflexão sobre a sociedade e suas idiossincrasias. No entanto, o objetivo não pode ser agir nela ou sobre ela, ou tomar parte dessa mesma realidade, antes fazer uma reflexão distante, como «simples espectador, sem interesse e sem paixão, como juiz, não como cúmplice nem como acusado» (p. 268).

De modo complementar ao que foi indicado, recordam-se as palavras de Rousseau (2010, p. 17): «o homem nasceu livre, mas em toda a parte está a ferros». O paradoxo apresentado pelo autor é central no seu pensamento filosófico, político e social, associando-se à ideia da legítima dependência do ser humano em relação à comunidade civil (Gauthier, 2006), considerando viável que, através da força, enquanto expressão da vontade geral, aquele possa ser forçado a ser livre (Bertram, 2017). Compreende-se esta passagem quando enquadrada na perspetiva do mesmo autor, segundo a qual os homens deveriam ser livres e iguais, mas não o eram de facto, pelo que as anteriores palavras formulam uma linha de intenção, um ideal associado, implícita e explicitamente, ao Estado Natural já mencionado (Bobbio, 2004).

Neste sentido, para Rousseau, o Estado Natural é o contexto, conceptual e abstrato, que promove a formulação de um pensamento social e político, enquadrado nas teorias contratualistas de associação política (Bertram, 2004). Deste modo, o autor defendeu um contrato social que, não possibilitando o regresso ao Estado Natural, potencia os direitos naturais do ser humano, nomeadamente a liberdade e a igualdade entre os cidadãos (Reale & Antiseri, 2005), associadas à segurança individual e coletiva (Wokler, 2001).

Para o autor suíço, ainda no Estado Natural, os seres humanos, impulsionados pelo desenvolvimento tecnológico e pelo crescimento populacional, confrontam-se com um contexto no qual não são capazes de satisfazer as suas necessidades e desejos individualmente e, por esse motivo, procuram estabelecer mecanismos de cooperação (Bertram, 2004). Neste processo há uma transição de dependências: se no Estado Natural o ser humano depende de coisas, no Estado Social o ser humano dependerá de outros seres humanos (Vincent, 2017). Assim, os seres humanos contratualizam um pacto através do qual cada indivíduo se associa ao (e se integra no) coletivo, o que estabelece uma organização mais sustentável e forte que a mera súplica de aptidões de cada um dos que a constituem. Em consonância com esta ideia, o vínculo estabelecido não é para com um soberano, mas sim para com a comunidade civil (Durkheim, 1960). Recordando as palavras de Rousseau (2010, p. 28), «se cada um se entrega a todos, não se confia a ninguém, e (...) ganha-se o equivalente de quanto se perdeu e mais força para se conservar o que se possui». Nesta transição, o ser humano deixa de existir como uma identidade individual e isolada e integra-se numa comunidade, construindo uma identidade e poder coletivos (Gauthier, 2006).

Reconhece-se que um dos contributos basilares de Rousseau para o conceito de cidadania é a estruturação de um pensamento relacionado com o contrato social associado à ideia de vontade geral, como modo de garantir a liberdade individual de cada um (Bristow, 2017; Abbagnano, 2000b). Nesse sentido, o autor considera que é através do contrato social que o cidadão salvaguarda a sua liberdade civil, ainda que para isso tenha de renunciar, em parte, à sua liberdade natural. O filósofo suíço perspetiva que, na vida civil, as características do Estado Natural, contraditoriamente, teriam de ser transformadas na procura de as manter (Durkheim, 1960). A seguinte citação explicita essa relação:

Reduzamos tudo isto a dois termos fáceis de comparar: o que o homem perde pelo contrato social é a liberdade natural e um ilimitado direito a tudo aquilo que o tente e possa alcançar; o que ganha, é a liberdade civil e a propriedade daquilo que possui. Para não haver enganar nestas compensações, deve distinguir-se a liberdade natural,

que só tem por limites a força individual, da liberdade civil, limitada pela vontade geral; e a posse, que não é mais do que efeito da força ou do primeiro ocupante da propriedade, que só pode apoiar-se num direito positivo (Rousseau, 2010, p. 32).

É este equilíbrio que se encontra na base do sistema contratualista defendido por Rousseau. Apesar das aparentes contradições, este sistema, e de acordo com a citação anterior, não limitava a liberdade, mas potenciava uma efetiva liberdade cidadã, uma vez que o contrato se sustentaria nos pilares da vontade e da igualdade individual e coletiva (Wokler, 2001). A vontade geral, tal como foi apresentada por Rousseau, potenciava linhas de orientação para a ação política e legislativa. Por inerência, possibilitava uma minoração das desigualdades e iniquidades, uma vez que estas gerariam antagonismos dentro da comunidade e condicionariam a cooperação entre os diferentes agentes sociais, pelo que deveriam ser combatidas política e legislativamente (Abbagnano, 2000b; Gauthier, 2006; Gordon, 2011; Reale & Antiseri, 2005).

A ação política positiva teria, obrigatoriamente, que ir ao encontro da *soberania da vontade geral* e não ser sustentada na vontade individual de qualquer cidadão isolado (Vincent, 2017). A vontade geral pode, então, ser entendida como «the translation of the shared grounds of association into common directives for action» (Gauthier, 2006, p. 55).

Neste contexto, o autor defendia a necessidade de «armar as vontades gerais como uma força real, superior à ação de qualquer vontade particular» (Rousseau, 1995, p. 69). Explicado de outro modo, considerando que a virtude era uma das máximas mais relevantes a ser manifestada pelo poder político (Rousseau, 2017), o autor reconhecia a necessidade de existir uma relação próxima entre a moralidade/ética e a ação política (Durkheim, 1960; Wokler, 2001). Assim, como recordou, também por via da intervenção política deveria manter-se a liberdade dos cidadãos, tendo a sociedade civil de possibilitar a proteção dessa liberdade para além da proteção da vida e da propriedade dos indivíduos (Rousseau, 2017).

Neste sentido, Rousseau considerou que, para que a ação política e legal legitimada pela vontade geral não se perdesse, seria necessário que as leis fossem de aplicação transversal a todos os cidadãos, salvaguardando-se, assim, a tomada de decisões de acordo com o bem-comum da população de um determinado Estado (Bertram, 2004; 2017; Peter, 2017). O autor iluminista tornava, então, o bem-comum na máxima geral de qualquer Estado, considerando que «a primeira e a mais importante máxima do governo legítimo ou popular, ou seja, daquele que tem por objetivo o bem do povo, é (...) seguir em tudo a vontade geral» (Rousseau, 2017, p. 13). Por outras palavras, defendia a existência de um sistema político estruturado de modo a que o poder fosse ao encontro dos interesses gerais dos membros de uma determinada comunidade (Vincent, 2017). Para atingir esse propósito, o filósofo defendeu a *Institution of the People* (p. 23), isto é, conferir aos cidadãos um Estado político que lhe possibilitasse tomar decisões sobre si e sobre a comunidade (Bachofen, 2011).

O conceito de bem-comum/vontade geral sumariamente apresentado serviu, também, de sustentação para a defesa de regimes democráticos de autogovernança, legitimados pela ação conjunta da comunidade (Gauthier, 2006; Gordon, 2011). Deste modo, Rousseau não perfilhou a ideia de existência de sistemas políticos estruturados na representação popular, uma vez que considerava que no momento em que as pessoas aceitam ser representadas deixam de, efetivamente, ser livres (Wokler, 2012). A este propósito, recordam-se, mais uma vez, as suas palavras (2010, p. 111):

A soberania não pode ser representada, porque não consente alienação, consiste essencialmente na vontade geral e a vontade não tem representantes; ou é ela ou

não é; não há meio-termo (...). A ideia dos representantes é moderna: chega-nos do governo feudal, deste iníquo e absurdo governo em que a pessoa humana é degradada e desonrado o nome de homem. Nas antigas repúblicas, e até nas monarquias, nunca o povo teve representantes; não se conhecia esse termo.

Quer isto dizer que o filósofo iluminista considerava aqueles sistemas como uma operacionalização minimalista dos princípios democráticos (Bachofen, 2011), perspetivando a representação como uma renúncia das qualidades humanas e da própria liberdade individual (Wokler, 2012).

Ainda que o autor reconhecesse outras formas de governo – monarquia e aristocracia –, exploradas em *O Contrato Social*, a democracia direta era, para si, o ideal democrático (Bobbio, Matteucci, & Pasquino, 1998). Todavia, essa democracia, em *scriptu sensu*, seria inatingível, apresentando-se como um ideal divino (Heater, 2004a), afirmando o mesmo que «se existisse um povo de deuses, governar-se-ia democraticamente» (Rousseau, 2010, p. 85).

O autor considerava inviável que todos os cidadãos se encontrassem em assembleia para discutir e decidir sobre os domínios públicos, pelo que haviam de constituir um governo que ficasse encarregado de assegurar o funcionamento administrativo da comunidade (Ward, 2014), cabendo à população geral supervisionar e, se necessário, emendar o funcionamento do Estado. Em consonância com o apresentado, o filósofo genebrino foi inovador ao demonstrar apreço pelas ideias relacionadas com a expressão popular associada à autodeterminação (Wokler, 2001). Neste sentido, afirmou a ideia de que as leis derivariam da liberdade dos cidadãos, construtores e cumpridores das mesmas (Gauthier, 2006). Por outras palavras, o filósofo considerou «that ultimate legislative sovereign authority that belong to the citizenry» (Heater, 2004a, p. 41).

As obras de Rousseau podem ser tomadas como documentos estruturais para o pensamento político contemporâneo (Soromenho-Marques, 1996). O autor estabeleceu os pilares sobre os quais, atualmente, se sustentam os valores de igualdade entre os cidadãos e de liberdade cívica e política de cada um (Bristow, 2017; Riesenber, 1992). Estes valores implicam e integram uma dimensão comunitária de participação cívica e democrática, tal como foi desenvolvido pelo filósofo suíço (Bertram, 2017; Peter, 2017). Um cidadão, para Rousseau, não se limita a seguir as leis, mas é também alguém que participa, ativamente, na construção das mesmas, tendo como base o bem-comum e a vontade geral de uma comunidade (Gauthier, 2006).

É de lembrar que os autores iluministas que contribuíram para a discussão sobre o funcionamento do Estado, a legitimação do poder e, inevitavelmente, o conceito de cidadania não se limitaram aos quatro filósofos analisados com maior detalhe nos parágrafos anteriores. Muitos foram aqueles que se incluíram no debate e reflexão sobre tais temáticas, como Leonardo Bruni, Paolo Vergerio, George Buchanan, Jean Bodin, Claude-Adrien Helvétius, Jacques Turgot, Edmund Burke, Mary Wollstonecraft (Heater, 2004a).

Em síntese, pode considerar-se que, com o período moderno, há uma recentralização da discussão sobre a cidadania, estruturando-se o pensamento em torno do contrato social estabelecido entre o Estado e o cidadão (Bristow, 2017; Cassirer, 1946; Morais, 2013; Román, 2010; Rousseau, 2010; 2017). Neste contexto histórico, a reflexão alusiva ao social e ao natural é de extrema relevância para aquela discussão e a sua relação com a ação política. Afirma-se um novo conceito de cidadania que integrava os valores de igualdade e democracia (Román, 2010). Todavia, a cidadania continuava a ser restritiva (Hammersley, 2015), e exclusivista (Fonseca, 2009), uma vez que nem todas as pessoas eram consideradas cidadãs. De facto, uma outra dimensão fundamental neste debate associou-se aos direitos do homem e da mulher e ao

modo como estes se relacionavam, ou não, com a participação cidadã nas decisões políticas, por exemplo por via do sufrágio (Heater, 2004a).

Na perspetiva de Hammersley (2015), estas reflexões marcaram doravante os conceitos de cidadania e de cidadão, uma vez que as mesmas já permitiam conceptualizar «the rights-based conception of citizenship [através da qual] citizens were defined as the possessors of certain rights» (p. 471).

Heater (2004a), por sua vez, considerou que um marco incontornável na associação entre cidadania e direitos individuais foi a publicação da obra *Rights of Man*, de Thoman Paine, em 1791. Nesta obra, o autor estruturou argumentos em torno do conceito de cidadania, com o qual relacionou a soberania popular, o sufrágio universal, o governo representativo e a igualdade formal entre os cidadãos (Israel, 2011; Philp, 1995).

Ainda que as propostas de Paine não tivessem sido completamente originais, a título de exemplo lembra-se que o autor integrou elementos relacionados com os direitos naturais propostos por Locke, o seu contributo foi único. De modo inequívoco, exprimiu a sua convicção face à existência de direitos naturais e inalienáveis do homem, considerando que este teria direito a participar nos processos da justiça, a discutir e intervir politicamente, a responsabilizar o governo sobre a sua ação política e a alterá-lo, com legitimidade, caso necessário (Philp, 2004). Neste sentido, e à semelhança do que pensava Locke, Paine defendeu que competia ao governo garantir esses direitos e liberdades (Lamb, 2015). Além disso, entendeu que, a par dos governos que se afirmam através de crenças associadas à superstição ou através da força, os sistemas políticos podem estruturar-se de acordo com «the common interest of society, and the common rights of man» (Paine, 1995, p. 120), como acontece nas democracias e no republicanismo (Israel, 2011; Soromenho-Marques, 1996).

Por isso, Thomas Paine, além daquele enquadramento conceptual sobre os direitos do homem, apoiou o processo de independência dos Estados Unidos da América, tomando aquele novo país como um exemplo a ser seguido pelos restantes, no mundo (Philp, 1995; 2004).

Pode considerar-se, então, que Paine e os outros autores já assinalados contribuíram para o que Hammersley (2015) denomina de «origins of the revolutionary notion of active citizenship» (p. 472), que integra a dimensão dos direitos humanos, sem excluir a dimensão política e de participação cívica do cidadão. E tal reflexão em muito influenciou a Revolução *Gloriosa* Britânica (1688), a Guerra pela (e a Declaração de) Independência dos Estados Unidos (iniciada em 1775) e a Revolução Francesa (1789) (Doyle, 2001).

A este propósito, recorda-se que o movimento revolucionário norte-americano procurou potenciar a democratização dos processos políticos e a maior participação nas decisões do Estado. Um exemplo que ilustra esta perspetiva é o Estado de Massachusetts onde se promoveu um referendo, para a aprovação da Constituição Norte-Americana, no qual todos os homens adultos tiveram o direito de votar (Heater, 2004a).

Deste modo, a independência dos Estados Unidos da América constituiu um processo a partir do qual o país se afirmou como um Estado liberal, onde os cidadãos tinham os seus direitos civis assegurados, eram convidados a participar na ação política, associada à ideia de soberania popular (Fonseca, 2009; Lefebvre, 2005), e o governo se apoiava nos princípios do contrato social e da democracia (Bobbio, 2004). Os fundadores norte-americanos recuperaram, ainda, a proposta de divisão de poderes de Montesquieu e as ideias de Rousseau associadas à vontade geral e à autogovernarão do povo, assim como a importância de ambas para a soberania popular e para a ação legislativa (Román, 2010).

Porém, ainda que a democracia, a igualdade, a participação e a liberdade popular fossem princípios que se estruturaram como baluartes dos documentos legais dos Estados Unidos da

América (Soromenho-Marques, 1996), no período após a sua independência, a cidadania norte-americana era, ainda, exclusivista. Essa exclusão estava patente na não inclusão das mulheres no estatuto de cidadã, mas também na dificuldade, e até impedimento, de acesso à cidadania por parte das comunidades com menos poder e influência, como os nativos norte-americanos e outros (Fonseca, 2009). A Constituição norte-americana era, assim, um documento que protegia os direitos da aristocracia colonial, mas que não os garantia para a restante população (Estes, 2018). A título de exemplo recorda-se que, apesar das críticas de diferentes autores iluministas à escravidão – como as de Montesquieu e Rousseau –, os norte-americanos só a aboliram em 1865, durante a presidência de Lincoln (Baptist, 2014).

A seguinte citação explicita essa dinâmica de exclusão associada à cidadania norte-americana:

In fact, the role that constructions of subordination, including those based on national origin and race, have played in excluding members from the U.S. body politic at the very least calls into question the sincerity of domestic citizenship rhetoric. American citizenship has unfortunately all too often been a tool for including Caucasians and excluding African Americans, indigenous people, and other non-Whites. For instance, the legal doctrines created over a century ago to maintain African American slave status and to deport and exclude legal immigrants still maintain inferior citizenship status for millions of United States citizens, such as the inhabitants of this country's island colonies and the indigenous people of this land (Román, 2010, p. 83).

Como recorda Bellamy (2008), o processo revolucionário norte-americano foi um acontecimento histórico fundamental para a construção dos estados contemporâneos, juntamente com a Revolução Francesa que ocorreu, aproximadamente, uma década depois. Israel (2014) complementa a perspetiva apresentada na frase anterior, considerando que o movimento revolucionário francês foi um momento histórico estrutural, uma vez que contribuiu, inegavelmente, para a definição dos princípios constitucionais e sociais que, ainda hoje, integram os sistemas políticos ocidentais.

Contudo, apesar da conhecida apologia à *liberdade, igualdade e fraternidade*, e de modo semelhante ao que sucedeu nos Estados Unidos da América, a cidadania, em França, manteve um estatuto restritivo, não incluindo uma parte significativa da sociedade (Hammersley, 2015). Surgia, assim, como privilégio de alguns: indivíduos do sexo masculino, com mais de 25 anos, que pagassem impostos.

Ao contrário do que ocorreu com a Guerra de Independência norte-americana, a Revolução Francesa não teve como objetivo a independência de um determinado Estado, antes pressupôs a alteração do regime político, ou seja, a abolição do que os próprios revolucionários denominaram e cristalizaram como *Ancien Régime* (Furet, 1988). Até ao movimento revolucionário, o regime político francês era uma monarquia absoluta, estruturada de acordo com a ideia de legitimidade divina do poder, estando todos os poderes concentrados numa única pessoa, um monarca, e na qual a ordem, a obediência, a estabilidade e a hierarquia eram valores fundamentais (Anderson, 2007; Doyle, 2001; Hazen, 2017; Lefebvre, 2005; Tocqueville, 1997).

Enquadrado nas perspetiva associadas ao despotismo esclarecido (Lefebvre, 2005), no *Ancien Régime*, o monarca detinha a legitimidade de todo o poder, autoridade, legalidade e magistratura política (Furet, 1988) e as pessoas eram apenas os seus súbditos, integrando um dos três estados que compunham a estrutura social francesa (Heater, 2004a). O Primeiro Estado

era o clero, que tinha mais poder, influência e dinheiro do que qualquer outro e não pagava impostos diretos, ainda que os clérigos fizessem contribuições para o Estado. O Segundo Estado era a nobreza, que também detinha vários privilégios, e embora os nobres pagassem impostos, faziam-no em reduzida quantidade e de acordo com o estrato social de cada um²². O Terceiro Estado integrava a restante população, tanto a burguesia, como aqueles habitantes que não tinham qualquer propriedade. Pagava a maior quantidade de impostos e tinha menos (ou nenhuns) privilégios, nomeadamente uma reduzida, ou inexistente, representação política.

Percebe-se, assim, que o sistema social francês era desigual, com enormes diferenças entre os indivíduos, e perpetuava, ou aumentava, essa desigualdade, favorecendo, sistemática e continuamente, o clero e a nobreza (Doyle, 2001; Hazen, 2017; Hunt, 1998). Para melhor se compreender a estrutura social deste regime é pertinente enquadrar demograficamente estas diferenças. Para este momento histórico, pode considerar-se que os privilégios estariam concentrados em menos de seiscentas mil (600 000) pessoas, enquanto mais de vinte e quatro milhões (24 000 000) de pessoas não tinham qualquer privilégio (Hazen, 2017).

Em consonância com o apresentado, reconhece-se que «was not against Louis the XVIth, but against the despotic principles of the government, that the nation revolted» (Paine, 1995, p. 97). De acordo com esta perspetiva, verifica-se um enquadramento intelectual, desenvolvido ao longo do período pré-revolucionário, que gerou uma *opinião pública* que assumia como aceitável um conceito de ação e poder político que não se encontrava limitado ao poder e legitimidade proveniente da figura do rei (Doyle, 2013; Israel, 2014). Neste sentido, o movimento revolucionário pode ser compreendido como uma revolução ideológica, pela qual se defendia a justiça, a igualdade, o anticlericalismo, o funcionamento racional do Estado, a melhoria das condições de vida e da sociedade, entre outros valores sociais, políticos e filosóficos (Hunt, 1998).

Porém, progressivamente os historiadores têm sublinhado que a Revolução Francesa foi impulsionada por um conjunto de causas várias, não podendo ser justificada, em exclusivo, pelo sistema e funcionamento político do *Ancien Régime* (Israel, 2014). A par da estrutura estatal e social, associada à organização política, é necessário ter em atenção as características conjeturais que tornaram a Revolução Francesa possível (Doyle, 2013). Por influência de um período de guerras contínuas que se iniciou com Luís XIV, em 1740 (Stone, 2004), França, no final da década de 1780, encontrava-se numa situação financeira difícil. Como explica Furet (1988), a coroa francesa necessitava, continuamente, de quantidades avultadas de dinheiro, o que se traduziu em progressivos aumentos de impostos e reestruturações de regalias.

Todavia, ainda que temporalmente a Revolução Francesa seja coincidente com a crise financeira que França viveu em 1789, a existência de uma relação causa-efeito entre os dois acontecimentos históricos não é consensual (Doyle, 2001; 2013; Stone, 2004), pelo que parece ser relevante compreender a génese do movimento revolucionário como um conjunto de «contingencies that nobody could predict» (Doyle, 2013, p. 98). Para Israel (2014), a Revolução está associada a uma mudança sociocultural, sustentada num enquadramento conceptual e intelectual tendencialmente oposto ao que enquadrava o *Ancien Régime*. As palavras de Tocqueville, em 1856, podem elucidar aquela perspetiva, uma vez que, para o autor:

²² A este respeito é relevante recordar que, mesmo no interior de cada um dos estados, era possível reconhecerem-se privilégios distintos, de acordo com uma hierarquia interna (Anderson, 2007). A título de exemplo, enquanto o arcebispo de Strassburg poderia receber trezentos mil (300 000) francos anuais, e ser tratado opulentamente, os padres das diferentes paróquias, filhos de membros do Terceiro Estado, seriam tratados como plebeus e receberiam poucas centenas de francos por ano (Hazen, 2017).

o objetivo da Revolução Francesa não era tão-somente mudar o governo mas também abolir a antiga forma de sociedade; teve de atacar-se, ao mesmo tempo, a todos os poderes estabelecidos, arruinar todas as influências reconhecidas, apagar as tradições, renovar os costumes e os hábitos e esvaziar, de certa maneira, o espírito humano de todas as ideias sobre as quais se assentavam até então o respeito e a obediência (Tocqueville, 1997, p. 56).

De certa forma, a Revolução Francesa procurou substituir um Estado marcado pela influência feudal, pela arbitrariedade e pela clivagem e desigualdade social, económica, política e legislativa por um sistema que potenciase a igualdade (Mignet, 2006), contando com a intervenção de diferentes elementos da comunidade francesa, nomeadamente o povo e a burguesia. É no mês de agosto, no dia 26, após a icónica Tomada da Bastilha (14 de julho de 1789), que são declarados os Direitos do Homem e do Cidadão, um documento que incorporou os valores iluministas, já mencionados, em confronto direto com a tradição francesa associada à monarquia absoluta (Lefebvre, 2005; Mitani, 2016). De acordo com Doyle (2001), este momento é, em si mesmo, um ato revolucionário, porque não se limitou a proclamar os direitos dos cidadãos franceses, mas surgiu como um baluarte universal na defesa dos direitos individuais e inalienáveis de todo e qualquer cidadão. Talvez por isso, a Revolução Francesa seja um marco estrutural na História mundial, que ultrapassa, em larga medida, os limites da História francesa, uma vez que os agentes revolucionários legitimaram os direitos humanos, não os limitando a um território nacional (Heater, 2004a; Middell, 2016; Shafir & Brysk, 2006).

A participação democrática, o direito à propriedade e à nomeação para cargos políticos de acordo com o mérito, a igualdade perante a lei, a liberdade religiosa e de imprensa, entre outros (Anderson, 2007; Bellamy, 2008; Cassirer, 1946; Doyle, 2001; 2013; Heater, 2004a; Israel, 2011; 2014; Lefebvre, 2005; Middell, 2016; Stone, 2004) são princípios que podem ser identificados em diferentes artigos da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1789), afirmando-se esta como um texto indispensável na construção do conceito de cidadania. Leia-se o que é exemplificado pelos seguintes excertos:

Art. 1er. - Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune.

Art. 2. - Le but de toute association politique est la conservation des droits naturels et imprescriptibles de l'Homme. Ces droits sont la liberté, la propriété, la sûreté, et la résistance à l'oppression.

Art. 10. - Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la Loi.

Art. 11. - La libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'Homme: tout Citoyen peut donc parler, écrire, imprimer librement, sauf à répondre de l'abus de cette liberté dans les cas déterminés par la Loi.

(Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, 1789)

Para Lefebvre (2005), aquele documento pode ser sumariado em dois princípios: i) a igualdade de nascimento e de direito entre os homens, que consagra a igualdade perante a lei e o Estado e salvaguarda a liberdade de pensamento, de expressão e o direito ao trabalho e propriedade; ii) o Estado não é um fim em si mesmo, mas uma garantia da preservação dos direitos dos cidadãos, estabelecendo, deste modo, a ideia de que a soberania é daqueles, que têm direito a resistir quando este princípio não é considerado. Nesse sentido, a Revolução Francesa não

só estabeleceu os direitos humanos e as liberdades individuais como valores universais, como possibilitou enquadrar eventuais protestos contra qualquer movimento ou situação que se afastasse ou negligenciasse esses princípios (Middell, 2016).

É relevante recordar, e tal como foi explicitado inicialmente, que a sociedade francesa após a Revolução não incluía a totalidade da população no seu conceito de cidadania, pelo que era, no seu essencial, um conceito exclusivista (Hammersley, 2015). É importante não esquecer que:

Assembly (...) rejected the premise that women were citizens, adopting a patriarchal attitude that made women chattels and, as such, the property of men. When a husband left home, either to join the army or to simply abandon his family, the wife was left to bring up their children alone, generally with means that were far from adequate (Anderson, 2007, p. 156).

Face ao referido, compreende-se, de modo claro, que, ainda que os revolucionários defendessem a liberdade e a igualdade entre os cidadãos, esses princípios não foram, inequivocamente, alargados a toda a população francesa. Este facto impulsionou diferentes revoltas, em distintas regiões geográficas, contra a restrição das liberdades individuais e contra os regimes e sistemas associados à tirania (Middell, 2016).

Com efeito, o movimento revolucionário francês também potenciou mudanças políticas em Portugal, nomeadamente com a Revolução Liberal de 1820 que ocasionará o surgimento de um regime constitucional em território português. Na década de 1820, num período marcado pela incerteza, por revoltas e contrarrevoltas, e ainda pela influência da Revolução Americana e da Revolução Francesa, Portugal aprofundou o debate sobre a estrutura política do regime – na altura uma monarquia absoluta –, a participação popular e, também, o próprio conceito de cidadania (Ramos, Sousa, & Monteiro, 2014; Soromenho-Marques, 1998). Ainda que sem uma rutura tão assinalada como sucedeu nos Estados Unidos da América e em França, em Portugal, através de dois documentos constitucionais diferentes, estabeleceu-se uma monarquia constitucional que consagrava a divisão dos poderes e a participação política dos cidadãos. Os seguintes excertos²³ exemplificam a proximidade conceptual com a Revolução Francesa e evidenciam a mobilização do conceito de *cidadão*:

Preâmbulo: As Cortes Extraordinárias e Constituintes da Nação Portuguesa (...) tiveram sua origem no desprezo dos direitos do cidadão, e no esquecimento das leis fundamentais da Monarquia (...).

Art.1 A Constituição política da Nação Portuguesa tem por objeto manter a liberdade, segurança, e propriedade de todos os Portugueses.

Art. 3 A segurança pessoal consiste na proteção, que o Governo deve dar a todos, para poderem conservar os seus direitos pessoais.

Art. 26 A soberania reside essencialmente na Nação. Não pode, porém, ser exercitada senão pelos seus representantes legalmente eleitos. Nenhum indivíduo ou corporação exerce autoridade pública, que se não derive da mesma Nação.

(Constituição Política da Monarquia Portuguesa, 1822)

Art.1 O Reino de Portugal é a Associação política de todos os Cidadãos Portugueses. Eles formam uma Nação livre e independente.

Art.10 A divisão e harmonia dos Poderes Políticos é o princípio conservador dos

²³ Cf. nota de rodapé 2 (p. 39).

Direitos dos Cidadãos, e o mais seguro meio de fazer efectivas as garantias, que a Constituição oferece.

Art. 145 A inviolabilidade dos Direitos Cíveis e Políticos dos Cidadãos Portugueses, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Reino, pela maneira seguinte:

§ 3.º - Todos podem comunicar os seus pensamentos por palavras, escritos, e publicados pela Imprensa sem dependência de Censura, contanto que hajam de responder pelos abusos, que cometerem no exercício deste direito, nos casos, e pela forma que a Lei determinar.

§ 4.º - Ninguém pode ser perseguido por motivos de Religião, uma vez que respeite a do Estado, e não ofenda a Moral Pública.

(Carta Constitucional da Monarquia Portuguesa, 1826)

De facto, notam-se similitudes entre os princípios dos documentos constitucionais portugueses da década de 1820 e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. É importante referir que, à semelhança do que se verificou com a Revolução Francesa, em Portugal, o acesso à cidadania também era restritivo. Embora se consagassem direitos para todos os indivíduos, a participação na cidadania política estava ao encargo de quem tivesse meios económicos de subsistência própria, uma vez que, por exemplo, o direito ao voto não estava consagrado para quem não tivesse um rendimento mínimo estabelecido (Ramos, Sousa, & Monteiro, 2014).

Em suma, pese embora com influências significativas da Antiguidade Clássica, pode considerar-se que o período entre o Renascimento e o Iluminismo foi essencial para a consolidação de novos conceitos de cidadania e de cidadão. A defesa dos direitos (naturais e inalienáveis) individuais e a compreensão da sociedade como um espaço entre iguais e associado aos valores de liberdade e autodeterminação são princípios orientadores para as sociedades contemporâneas ocidentais. Neste sentido, tal período histórico, ainda que com as limitações de acesso à cidadania já exploradas, encontra-se na génese do que hoje se entende como cidadania e participação cidadã.

4.2. PERSPETIVAS ATUAIS DO CONCEITO DE CIDADANIA: A CONTEMPORANEIDADE E A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948) foi, de facto, um marco inegável para o atual conceito de cidadania, ainda que se reconheça que o mesmo conta já com mais de dois mil e quinhentos anos de história (Filho & Neto, 2001).

Ressalva-se, porém, que, pese embora a proximidade entre os direitos humanos e o conceito de cidadania, desde o século XVIII, essa relação mútua não o pode esvaziar de outros significados (Shafir & Brysk, 2006), uma vez que subjacente à ideia de cidadania encontra-se, também, o estatuto (Joppke, 2007), as dimensões culturais (Alviar-Martin, 2018), identitárias e legais (Lister & Pia, 2008) e a participação política (Lister, et al., 2007).

De acordo com o explorado anteriormente, e lembrando a perspetiva de Filho e Neto (2001), o conceito de cidadania foi sofrendo diversas alterações, marcadas pelas mudanças nas estruturas sociais e políticas, e, paulatinamente, (re)construiu-se com base nos princípios das sociedades democráticas. A esta perspetiva é pertinente associar os riscos referidos por Ignatieff (2014), nomeadamente o modo como o conceito de cidadania integra as tensões associadas à crescente valorização das relações económicas/monetárias em detrimento das relações cíveis.

À semelhança do procedimento cumprido nos capítulos anteriores, ao longo das próximas páginas refletir-se-á sobre o contemporâneo conceito de cidadania, enquadrando-o, brevemente, de acordo com as influências históricas que o sustentam.

O presente capítulo será referente ao período histórico iniciado nos finais da Primeira Guerra Mundial até à atualidade. Recordando as palavras de Heater (2004a), reconhece-se que, a partir do século XX, surgem «a greater diversity of interpretations than ever before of precisely what the role of citizen should entail» (p. 95), que terão impactos significativos na sociedade e em diferentes dimensões, como a política, a económica e, tal como será abordado com mais detalhe adiante, a educativa.

Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), assistiu-se a um período marcado por regimes políticos para os quais a salvaguarda dos direitos civis não era uma prioridade e a cidadania, pelo menos na sua dimensão política, não era efetiva (Mann, 2014). Um fator revelador do referido são, enquanto exemplos, as formas de tratamento. Se no período revolucionário, em França, se instaurou o termo *citoyen* e, até, *citoyenne*, enquanto forma de tratamento entre pares e nos documentos oficiais (Sewell Jr., 2014; Walzer, 2014), nos regimes autoritários/totalitários, já no século XX, optou-se por diferentes nomes. Considerando o regime nazi, este mobilizava os conceitos associados à *volk*, que integrava a relação (e lealdade) de cada habitante alemão para com a nação e, de modo complementar, a etnicidade de cada indivíduo (Hammersley, 2015; Heater, 2004a). Por seu turno, o regime soviético conferia maior primazia a palavras com outra conotação política, como *proletariado*, *proletários*, *camponês* e *soldado* (Heater, 2004a).

A este respeito recorde-se, por exemplo, que mesmo tendo assegurado alguns direitos aos cidadãos germânicos, o regime nazi também alienou um elevado número de pessoas do estatuto de cidadão, considerando-os seres inferiores (Bellamy, 2008). Assim, manteve aquela dimensão de exclusão já associada a algumas conceções de cidadania (Balibar, 2015). Foram esses pressupostos que sustentaram, no período do *III Reich*, a expropriação dos direitos individuais a um conjunto vasto de habitantes alemães. Estas pessoas tornaram-se, de acordo com o conceito nazi, ‘vermes sociais’, que deveriam ser abatidos (Lerner, 2009). Neste âmbito, é pertinente lembrar que:

True, democratic states have often relegated woman and religious and ethnic minorities to a second-class grade. But under totalitarianism, the categories of different grades of citizen have covered a much broader range. Millions of the inhabitant of Nazi Germany, Stalinist Russia and Maoist China were completely stripped of their rights of citizenship. The reasons were either their unacceptability to the prevailing ideology or their opposition to the regime, real or imagined (...). Since such people existed in dangerously large numbers, drastic measures had to be adopted to exclude them from the body of politic (Heater, 2004a, p. 117).

Na linha de pensamento da citação anterior, e de acordo com o que é recordado por Howard (2008), os nazis utilizavam o conceito de cidadania com propósitos nacionalistas, ligando-o à noção de união germânica e «as a tool for racial hierarchy and mass murder» (p. 42). De modo complementar, é elucidativo referir que no regime soviético, durante o governo de Estaline, a par dos conhecidos campos de trabalho forçado – os *Gulag* –, o estatuto de cidadão foi retirado, judicialmente, a inúmeros habitantes do território, o que os deixava sem direito algum (Heater, 2004a). Porém, após 1945, os estados europeus, progressivamente, abandonaram os regimes totalitários/autoritários (Mann, 2014), com o intuito de se estabelecerem regimes democráticos, nos quais os cidadãos tinham iguais direitos, possibilidade de participar em eleições livres e liberdade de pensamento (Lerner, 2009). Na Alemanha, no período após a Segunda Guerra Mundial, há uma mudança clara, neste âmbito, face às políticas desenvolvidas durante o

período nazi, com a consagração constitucional de um número relevante de direitos humanos e civis (Howard, 2008). Efetivamente, os regimes nazi e soviético tinham constituições nacionais que, retoricamente, faziam alusão aos direitos e à sua dimensão democrática, porém tais documentos não tinham efetivo impacto na realidade política e social (Heater, 2004a).

A par da alienação de cidadania associada à etnicidade de cada indivíduo nos regimes totalitários, é pertinente recordar, enquanto exemplo ilustrativo do que foram os movimentos de luta pelos direitos civis das diferentes etnias, o percurso histórico dos Estados Unidos da América. Apesar da consagração política e constitucional do estatuto de cidadania aos homens e mulheres afro-americanos e afro-americanas, são conhecidas as dificuldades de efetiva aceitação do mesmo naquele país. A este respeito, salienta-se a perspetiva de Román (2010), que assume que existe uma importante diferença entre a garantia (teórica) dos direitos aos afro-americanos e a efetiva possibilidade de os exercerem, à semelhança da comunidade maioritária. Como lembram diferentes autores (Estes, 2018; Feagin, 2001; Hohle, 2013; Román, 2010), estas questões associadas ao racismo, à participação democrática de todas as etnias norte-americanas, à influência das comunidades minoritárias e a outros aspetos similares, ainda hoje, são temáticas discutidas na sociedade contemporânea. O mesmo entendimento tinha o Presidente Johnson (2006), quando, a 13 de março de 1965, num discurso após o trágico incidente em Selma²⁴, recordava que, apesar da Constituição norte-americana consagrar o direito ao voto, «many Americans are kept from voting simply because they are Negroes» (p. 275).

Para melhor se compreender a realidade norte-americana de meados do século XX, é relevante enquadrar historicamente tal contexto social (King, 2010a). De modo ilustrativo, recorda-se um episódio, que terá ocorrido ainda em 1899, num período e num espaço geográfico nos quais, segundo Dierenfield (2013), matar um afro-americano era equiparável a matar uma galinha:

near Atlanta, Georgia, Sam Hose was accused of murdering his employer, Alfred Cranford, and raping Cranford's wife. Two thousand whites took the law into their own hands and disrobed 'this monster in human form,' chained him to a tree, cut off his ears, fingers, and genitals, skinned his face, and plunged knives into his body before setting him ablaze. As his eyes bulged from their sockets and his blood sizzled, he cried, 'Oh, my God! Oh, Jesus.' The crowd fought over pieces of his heart, liver, and bones, which were sliced up for prized souvenirs (p. 9).

A citação anterior clarifica, de modo chocante, o desequilíbrio relacional entre as duas comunidades, influenciado pelo facto de as comunidades africanas e afro-americanas terem sido, durante anos, consideradas inferiores e subalternas, de acordo com a lei dos Estados Unidos da América (Román, 2010).

Com a influência da história passada norte-americana, marcada por um período escravagista e pela guerra civil que pôs termo à escravatura no país, no século XX, a comunidade caucasiana assumia, como verdadeiras premissas, uma distinção biológica e intelectual que conferia superioridade e supremacia aos brancos (Baptist, 2014). Essa *supremacia racial* remonta a perspetivas construídas durante o século XIX, na Europa, que legitimavam as ideias de que o

²⁴ Referente a uma marcha de protesto civil, entre Selma e Montgomery, no Alabama, que ficou conhecida pelo facto de os agentes policiais terem agredido os civis que protestavam, em 7 de março de 1965. A data ficaria conhecida como *Bloody Sunday*.

branco era a *cor natural* do ser humano, pelo que os africanos seriam *defeituosos* e, por isso, menos inteligentes e menos civilizados (Dierenfield, 2013).

Estes fatores incitaram diferentes movimentos norte-americanos que se insurgiram contra a igualdade civil e política e a favor da segregação da comunidade afro-americana. Como resultado dos mesmos, são detetáveis exemplos que denunciavam as diferenças entre a consagração legal do estatuto de cidadão e a sua efetiva apropriação no quotidiano, como a separação em espaços públicos (escolas, teatros, restaurantes, transportes públicos, lavatórios, entre outros), os linchamentos à comunidade afro-americana, o impedimento do exercício do direito de voto, a não contratação de funcionários negros, entre outros (Baptist, 2014; Dierenfield, 2013; Hohle, 2013; King, 2010b). É elucidativo mencionar que, além da afronta em relação ao respeito e à dignidade humana potenciada pela segregação (King, 2010b), este enquadramento ideológico suscitava a violência de diferentes associações, como o grupo Ku Klux Klan (Hohle, 2013), ainda existente, que terá linchado, enforcado, violado e castrado centenas de homens e mulheres negras (Dierenfield, 2013).

Os casos de Claudette Colvin e Rosa Parks²⁵ são icónicos da forma como, em meados do século XX, a comunidade afro-americana era tratada, caracterizando, de modo evidente, a perspetiva de inferioridade dos cidadãos negros em relação aos cidadãos brancos (Emanuel, 2018; Dierenfield, 2013; Hohle, 2013).

Porém, a partir do final da década de 1950, e como retaliação aos episódios acima referidos, a comunidade afro-americana, que habitava o sul do país, iniciou movimentos cívicos não-violentos (King, 2010b) contra a opressão, a segregação e a supremacia branca (Estes, 2018). Essas manifestações pacíficas assumiram diferentes formas, como movimentos estudantis, viagens de autocarro dos *freedom riders* e conhecidas marchas em Washington e Selma-Montgomery, em 1965 (Emanuel, 2018).

Como explica Dierenfield (2013), é neste período (1955-1965) que a comunidade negra deixa de tomar como aceitável uma cidadania de segunda classe. Essa perspetiva vai ao encontro do que é referido pelo presidente Lyndon B. Johnson, quando num célebre discurso, a 15 de março de 1965, reconheceu que muitos cidadãos norte-americanos se confrontavam com o desrespeito e a alienação dos seus direitos, simplesmente por serem negros. Denunciando o racismo como um problema nacional, associou-o à necessidade de se respeitar e defender a dignidade humana. Nas suas palavras:

Every citizen (...) shall share (...) the dignity of man. This dignity cannot be found in a man's possessions; it cannot be found in his power, or in his position. It really rests on his right to be treated as a man equal in opportunity to all others. It says that he shall share in freedom, he shall choose his leaders, educate his children, and provide for his family according to his ability and his merits as a human being. To apply any other test to deny a man his hopes because of his colour or race, his religion or the place of his birth-is not only to do injustice, it is to deny America and to dishonour the dead who gave their lives for American freedom (Johnson, 2006, p. 282).

Os movimentos pelos direitos cívicos tinham como uma das suas principais finalidades a procura de uma real igualdade racial, nas diferentes regiões dos Estados Unidos da América

²⁵ Estas duas mulheres negras ficaram conhecidas por se terem recusado a ceder o seu lugar do autocarro a mulheres brancas, em Montgomery, no estado do Alabama. Estas ações encontraram-se na génese dos movimentos pela luta dos direitos civis dos negros, personalizados em Martin Luther King, Jr..

(Estes, 2018). Um marco relevante nessa busca foi a lei federal – *The Voting Rights Bill* –, aprovada na presidência do mesmo Lyndon B. Johnson, a 6 de agosto de 1965, que pretendia quebrar qualquer barreira legal local/estatal e garantir, em território norte-americano, o direito ao voto a todos cidadãos, independentemente da sua cor de pele (King, 2010a). A pertinência desta lei torna-se mais evidente quando se recorda que as barreiras à participação civil não se restringiam à relação entre os indivíduos e a comunidade. Os órgãos federais e estatais perpetuavam-na, sendo exemplo disso a dificuldade que os negros vivenciavam para se registarem eleitoralmente e, ainda, a violência com que as forças policiais atacavam os protestos da comunidade afro-americana (Emanuel, 2018).

A par do referido, percebe-se a importância deste marco normativo quando se toma em consideração a relevância do sufrágio e, mais especificamente, dos princípios igualitários subjacentes ao ato eleitoral. Essas implicações políticas, sociais e éticas são desenvolvidas por Winston Churchill, numa obra publicada meio século antes, em 1909. Segundo o político e historiador britânico:

The principle of “one vote, one value” is in itself an orthodox and unimpeachable principle of democracy. It is a logical, numerical principle. If the attempt be made to discriminate between man and man because one has more children and lives in the country, it would be arguable that we should discriminate because another man has more brains or more money, or lives in the town, or for any other of the many reasons that differentiate one human being from another. The only safe principle, I think, is that for electoral purposes all men are equal, and that voting power, as far as possible, should be evenly distributed among them (Churchill, 1909, p. 11).

De acordo com o excerto apresentado, compreendem-se os múltiplos significados associados à igualdade do direito ao voto e à igualdade do valor do voto de cada cidadão. Retomando a perspectiva de Johnson (2006), de Marshall (1967) e de Touraine (2007), o direito de participação nos processos eleitorais relaciona-se de imediato com o conceito de cidadão. De modo complementar, e recordando o que já foi explorado em capítulos anteriores, torna-se relevante indicar que a participação política, em *lato sensu*, e os princípios de igualdade têm sido integrados no próprio conceito de cidadania (Rivero, 2001).

Todavia, tal como é assinalado por Martin Luther King, Jr. (2010a), além da contestação e violência que potenciou, a aprovação daquela lei não gerou uma efetiva igualdade, ainda que tenha facilitado uma mudança nos movimentos civis, intensificando-se a procura da mesma e não só da dignidade de tratamento. Estas contestações, de modo implícito, associaram-se àquilo que é a cidadania, porque, como lembram Lister e Pia (2008) e Touraine (2007), a mesma, na contemporaneidade, integra uma dimensão de identidade e pertença dos diferentes membros das várias comunidades e culturas a uma determinada sociedade.

Os progressos que resultaram dos movimentos cívicos foram notáveis e, progressivamente, os afro-americanos sentiram respeitada a sua individualidade e a sua dignidade, observaram o cessar definitivo da segregação formal; os jovens começaram a ter acesso à educação e surgiram indícios de uma aproximação do cidadão negro ao estatuto de «first-class citizen, with all the responsibilities that good citizenship entails» (King, 2010b, p. 201). Esta condição é essencial para a compreensão das mudanças e conceptualizações associadas à cidadania que se estruturaram nas últimas décadas e que, de modo paulatino, conferiram maior importância às responsabilidades, virtudes e práticas democráticas, mas também, e não menos relevante, ao estatuto e aos direitos das minorias étnicas e culturais presentes nas várias sociedades cada vez

mais multiétnicas e multiculturais (Kymlicka & Norman, 2014).

É, porém, necessário lembrar que, a par dos acontecimentos referentes à história norte-americana, outros exemplos de conquista de direitos das comunidades negras podiam ter sido elencados, nomeadamente, e de modo icónico, o *apartheid* na África do Sul, país onde se perpetuou, política e legalmente, a segregação até 1994 (Dakers, 2014). Este é, pois, um retrato representativo de que a progressiva conquista da cidadania de todos, independentemente da sua cor da pele, alcançou os diferentes continentes, ainda que de modos distintos (Mandela, 1995).

Em consonância com o referido para a comunidade negra (ou qualquer outra minoria étnica), também as mulheres só recentemente consagraram os seus direitos individuais (Domingues, 2017), nomeadamente a igualdade em relação aos homens (Blair, 2008). Efetivamente, em diferentes contextos históricos e geográficos, verificaram-se, ao longo do tempo, situações em que a cidadania feminina era inferior (Mandela, 1995) ou subjugada à cidadania masculina (Lister & Pia, 2008). A este respeito, recorda-se a perspetiva de Lerner (2009), que defendeu a opressão das mulheres como «the oldest form of oppression, it became incorporated in the ideologies, myths, religions, and philosophies of Western civilization and thus was perceived as natural and God-given, something that could not be resisted» (p. 9).

Também para Lister e restantes autores (2007), Gerhard (2004), Heater (2004a) e Róman (2010), as mulheres foram, contínua e sistematicamente, excluídas do estatuto de cidadão/cidadã e, por inerência, da tomada de decisão na esfera pública e, em situações mais extremas, a mesma foi caracterizada como incapaz de deter tal estatuto.

Para se compreender o parágrafo anterior, torna-se relevante recordar as primeiras palavras de *O contrato social*, onde Rousseau (2010) afirmava que «o homem nasceu livre» (p. 9). Ainda que pareça descontextualizada, esta ideia do filósofo permite perceber a conceção iluminista sobre a mulher. Nesse período histórico, as mulheres não possuíam uma efetiva cidadania. Como lembra Balibar (2015), às mulheres, no período da Revolução Francesa, foi-lhes concedida uma *cidadania passiva*, oposta à *cidadania ativa* exclusiva do sexo masculino.

Mesmo os filósofos (como Condorcet) que defendiam que as mulheres tinham direitos, não consideravam o direito ao voto como uma competência do sexo feminino (Larrère, 2011). A par disso, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), tal como foi abordado no capítulo anterior, não previa a mulher como um agente político e detentor de direitos individuais próprios (Anderson, 2007; Anthias & Yuval-Davis, 2005; Román, 2010; Wollstonecraft, 2014). Um dado revelador dessa realidade é o facto de, em França, as mulheres terem conquistado o seu direito de voto aproximadamente cem anos após os homens (Touraine, 2007).

Situações semelhantes são identificáveis do outro lado do Atlântico, nos Estados Unidos da América. Este país, já após a Declaração da Independência, manteve diferentes elementos que discriminavam as mulheres em vários âmbitos do quotidiano e das relações sociais, como o divórcio, o direito à propriedade, o acesso à educação ou à participação cívica e política (Lerner, 2009). Como sumarizou Wollstonecraft (2014), a História ocidental negou os direitos políticos e cívicos às mulheres, transformando-as, sem o seu consentimento, em *escravas convenientes*, circunscrevendo o seu espaço de ação ao ambiente familiar e privado.

Tais perspetivas não se restringem ao período do Iluminismo e, a título de exemplo, identificam-se enquadramentos legais e judiciais, no Ocidente, durante o século XX, nos quais a cidadania da mulher era dependente e subalterna da cidadania do seu esposo (Augustine-Adams, 2002; Gerhard, 2004). Os ideais mencionados no presente parágrafo encontram-se relacionados com um entendimento patriarcal da sociedade, que em muito influenciou a cidadania e os direitos das mulheres (Alexander & Welzel, 2015; Stasiulis & Yuval-Davis, 1995). Nesta linha de pensamento, Anthias e Yuval-Davis (2005) recordam o impacto da figura

feminina na «construction and reproduction of nationalist ideologies» (p. 20), pelas quais se legitimava o estereótipo da mulher como mãe, fiel ao esposo e com comportamento e vestuário associados à ideia de decoro e decência. Esta dinâmica sustenta-se numa perspetiva dicotómica do funcionamento social, que remonta (pelo menos) até ao Iluminismo e que estrutura a vida social em dois polos distintos, o público e o privado, sendo a esfera pública, no essencial, impermeável a qualquer influência feminina (Larrère, 2011; Lister, et al., 2007). Na perspetiva de Lister (2003), a ideologia aqui subjacente torna irrelevante, para a cidadania, a dimensão privada, afastando, por inerência, a mulher do estatuto de cidadã.

A par da exclusão do processo de decisão na vida pública e do não reconhecimento da cidadania das mulheres, a oposição público/privado generalizou a ideia de que o sexo feminino era mais frágil (Taylor, 2018) e incapaz, uma vez que não possuía as qualidades e características necessárias – reservadas aos homens – (Lister, et al., 2007), perpetuando-se relações de dependência (Wollstonecraft, 2014; Stasiulis & Yuval-Davis, 1995) e/ou subordinação (Crocco, 2007; Lerner, 2009).

Porém, com o trabalho de Wollstonecraft (2014), inicialmente publicado em 1792, iniciou-se o processo de reivindicação de direitos femininos e da igualdade das mulheres em relação aos homens. Nesse texto, a autora rejeitou os argumentos religiosos, naturalistas e ideológicos que conceptualizavam a mulher como um ser inferior e/ou dependente do homem (Lerner, 1993). Na década de 1960, nos Estados Unidos, Chisholm, uma política norte-americana, mobilizou argumentos semelhantes com o intuito de estabelecer normativamente a igualdade de direitos entre os cidadãos e as cidadãs daquele país (Blair, 2008).

A este respeito, é pertinente lembrar que o direito ao voto feminino, nos Estados Unidos da América, foi resultado de um processo de luta que se arrastou ao longo de setenta anos (Román, 2010), fazendo ecos dos movimentos feministas iniciados no século XIX (DuBois, 1998). Apesar disso, a conquista do sufrágio feminino, ainda que seja um marco relevante, como lembra Gullett (2000), não deverá ser entendida como o momento em que se efetivou a igualdade entre homens e mulheres. É este um contributo inegável para a construção e apropriação da cidadania feminina, mas o direito ao voto, por si só, não garante uma efetiva cidadania das mulheres, nem um estatuto igual ao da cidadania masculina. Aliás, durante o século XX, ainda que as mulheres tivessem direito ao voto, não existiu uma rotina de eleição de mulheres para cargos políticos ou de representação (Johnson, 2006).

Associada à cidadania feminina existe, também, a dimensão simbólica inerente à dimensão cultural e cívica, que, de acordo com DuBois (1998), se estrutura em torno da prostituição e da violação feminina. Tal dimensão, com diferentes significados e implicações de acordo com os períodos históricos, remonta, pelo menos a 1860, vinculando-se aos processos de coerção, violência (sexual e não sexual), objetificação feminina que se estruturam num sistema tendencialmente marcado pela hegemonia e supremacia masculinas.

Em consonância com o que é indicado por Harrington (2010), a violação e a violência sexual condicionam, significativamente, a liberdade individual das vítimas, tendo este sido um elemento de discussão significativo no âmbito da abolição da escravatura. Como já foi referido, Wollstonecraft (2014) associou a condição feminina à escravatura, e, na perspetiva de DuBois (1998), essa analogia será retomada nos movimentos feministas, denominando-se o estatuto de algumas mulheres como *escravatura branca*.

A este respeito, Lister e Pia (2008) indicam que apenas nos finais do século XX se passou a considerar, criminal e legalmente, situações de violação das mulheres pelos seus esposos. Este facto pode ser explicado a partir de dois pontos distintos. Por um lado, até «late as the nineteenth century, a married woman did not exist as an independent individual (...), which

meant that she lived under the ‘cover’ of her husband who, as head of household, enjoyed the status of civil citizenship» (Lister, 2003, p. 69); por outro lado, existe uma construção social do feminino associada ao seu corpo, o que vincula uma perspetiva sexista da mulher, relacionada com uma aceção do corpo feminino (e do género feminino, por inerência) como aquele que induz e deseja atenção sexual, o que naturaliza a violência de natureza sexual e simbólica (Taylor, 2018).

De modo complementar, Harrington (2010) recorda que até ao século XIX a maioria das acusações de abuso sexual eram desconsideradas por diferentes organizações, nomeadamente instituições médicas e policiais. Porém, através da influência dos movimentos feministas, a situação inverteu-se, reconhecendo-se a legitimidade das queixas apresentadas pelas mulheres e o modo como estes atos condicionavam a sua liberdade e dignidade individual. Contudo, Dianna Taylor (2018) recorda a perpetuação de estereótipos associados ao género feminino que tendem a não enquadrar a violência sexual como uma efetiva violência. Neste sentido, mesmo que existam normativos específicos que condenem, moral e culturalmente, este tipo de comportamentos, os mesmos, por vezes, são considerados ambíguos e associados à expressão «ela estava a pedi-las».

O aprofundamento da dimensão sexual, relacionada com a violência, o abuso e a prostituição, embora pareça distante do tema central – a cidadania –, permitiu alertar para o modo como, não raras vezes, os direitos, a dignidade e o estatuto da mulher são ignorados ou minorados. Se o direito ao voto é, hoje, nas sociedades ocidentais, uma garantia transversal também para as mulheres, é necessário reconhecer-se que, tal como indicam diferentes autores (Heater, 2004a; Román, 2010), o reconhecimento da cidadania feminina nem sempre é respeitado, nomeadamente no que se refere à garantia das liberdades e direitos individuais, à igualdade/equidade entre homens e mulheres e à identidade social associada ao estereótipo de género.

Até mesmo na contemporaneidade, a cidadania é, por vezes, enquadrada e vivida de modos diferentes, de acordo com os vários grupos e classes sociais. Todavia, e tal como afirma Heater (2004a), não faz sentido conceptualizar cidadãos e cidadãs de primeira classe e cidadãos e cidadãs de segunda classe. Não só porque a esta distinção subjaz a desigualdade e a injustiça, mas porque a mesma contradiz o próprio conceito de cidadania. É relevante recordar que esta perspetiva vai ao encontro do que é defendido por Marshall (1967), que considera que «a cidadania, mesmo em suas formas iniciais, constituiu um princípio de igualdade», ainda que num período inicial «o núcleo da cidadania (...) se compunha de direitos civis» (p. 79) e ignorava os direitos sociais, inviabilizando uma efetiva igualdade. A este propósito, recordam-se as palavras de Rousseau (2010), quando o filósofo indica que uma das finalidades dos sistemas deverá ser a «igualdade, porque a liberdade não pode existir sem ela» (p. 65).

Para melhor se compreender esta perspetiva, é relevante referir a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, uma vez que este documento assume especial importância para o conceito contemporâneo de cidadania (Moyn, 2018). Aquela declaração, influenciada pela *Declaração da Independência* norte-americana e pela *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (Clapham, 2007) foi proclamada em 1948, no rescaldo da Segunda Guerra Mundial, e introduziu, na esfera pública, o debate sobre os direitos humanos (Moyn, 2010). O texto vincula-se a uma ideia de cidadania estruturada em torno da igualdade entre cidadãos (Bellamy, 2008; Dakers, 2014; Rivero, 2001), mas também de defesa da justiça, autonomia e participação cívica, dignidade e liberdade de todos os homens e mulheres (Clapham, 2007). Essa perspetiva é explicitada, nomeadamente nos seguintes artigos:

Art. 1.º Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Art. 2.º Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação (...).

Art. 3.º Todo o indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Art. 7.º Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual protecção da lei. Todos têm direito a protecção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Art. 22.º Toda a pessoa, como membro da sociedade, tem direito à segurança social; e pode legitimamente exigir a satisfação dos direitos económicos, sociais e culturais indispensáveis

(Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948)

Os artigos anteriores são ilustrativos da forma como os direitos consagrados nesse texto integram, de modo explícito, os valores acima referidos e sublinham os direitos sociais como elementares para a vida em sociedade (Moyn, 2018). Neste contexto, torna-se pertinente considerar as palavras de Balibar (2015) que, a este respeito, os conceptualiza

as symbolic expressions of the ensemble of powers that the “people” have acquired over the course of their history, the sum of their emancipatory movements, serving as footholds for future inventions, rather than buttressing the established order and limiting future struggles for freedom and equality a priori (p. 18).

A citação anterior permite compreender como os direitos humanos são, cumulativamente, resultado de processos históricos e graduais de conquista e de emancipação e igualdade social (Bobbio, 2004). Para Clapham (2007), a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* procura afastar-se da dimensão política e estatal associada ao conceito de cidadania, para se estruturar de modo transversal, sem discriminação alguma, seja por nacionalidade, etnia, linguagem, sexo, ou qualquer outra, em torno da garantia do respeito pelos direitos de toda e qualquer pessoa, independentemente do enquadramento legal de cada país. Numa perspetiva semelhante, segundo Bellamy (2008) e Bobbio (1998; 2004), os direitos humanos, a que se associam uma dimensão cosmopolita e tendencialmente universal/transnacional, são, por vezes, entendidos como os direitos mínimos garantidos, pelo menos nas sociedades ocidentais democráticas, que sustentam e enquadram os restantes direitos de cidadania e, como tal, pressupõem uma aceitação independente dos contextos geográficos ou políticos.

Por conseguinte, retomando algumas perspetivas do período moderno, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* gravita em torno da ideia de existência de direitos inalienáveis de cada indivíduo (Bobbio, 2004; Clapham, 2007; Nash, 2009), que nem mesmo o Estado pode subverter. Tal favoreceu, por exemplo, o desenvolvimento da ideia de Estado-Providência (Moyn, 2018). Em sintonia com o referido, reconhece-se que este documento político é vital para a exaltação de sociedades não discriminatórias, que promovem a igualdade de direitos dos seus cidadãos e que valorizam a liberdade e a participação enquanto alicerces da democracia (Clapham, 2007; Mandela, 1995).

Convergindo com o referido, e tendo em consideração a temática do presente estudo, é pertinente assinalar, com algum destaque e detalhe, um direito estruturante para a consolidação

de todos os outros, o direito à educação. A esse propósito, recorda-se o artigo 26.º da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*:

1. Toda a pessoa tem direito à educação (...).
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

A educação, entendida como um direito, tem como propósito promover o desenvolvimento pleno de todos os cidadãos e assumir-se como estrutura de suporte dos restantes direitos, liberdades e garantias. Nesse sentido, a par de se reconhecer a efetiva relação entre o acesso à educação e a evolução de um dado país ou comunidade, neste texto, contrariando quaisquer instrumentalizações do direito à educação em função de imperativos económicos (Biesta, 2013), emerge como mais significativo estabelecer o nexo entre a educação e a valorização da dignidade humana de cada cidadão (Onuora-Oguno, 2019).

E recuperando o discurso de quem não frequentou a escola recolhido por Freire (2013), compreendem-se os profundos impactos da educação na vida de cada um, verificando-se que o desrespeito por este direito poderá, porventura, negar a «esperança de um dia melhor» (p. 49). O mesmo, enquanto garantia de acesso ao saber e à cultura, torna-se estrutural para que cada um, na sua dimensão individual e coletiva, seja capaz de agir socialmente «para a defesa dos direitos, para a reivindicação da justiça» (p. 42).

Em articulação com o mencionado, e partindo da conceção de educação como bem público sugerida por Giroux (2018), não será despropositado pensar o direito à educação como indispensável para sobrevivência da democracia. Os homens e as mulheres, antes entendidos como súbitos ou pertencentes a um Estado, ao verem reconhecidos os seus direitos, afirmam-se como cidadãos desse Estado ou, na perspetiva mais cosmopolita, cidadãos do Mundo (Bobbio, 2004).

Nesta linha de pensamento, reconhece-se a importância intrínseca do surgimento de estruturas políticas internacionais que procuram salvaguardar o cumprimento dos direitos humanos (Nash, 2009), assumindo que o objetivo essencial das leis internacionais é o de procurar fazer respeitar esses direitos (Moyn, 2010). No caso europeu, a Convenção Europeia dos Direitos Humanos, o Tribunal Europeu de Justiça e o Conselho Europeu têm influenciado, significativamente, as políticas nacionais de cada Estado no que concerne à salvaguarda e ao respeito dos direitos humanos (Howard, 2008). Ainda que se possa criticar a influência destas organizações supranacionais, nomeadamente pela perda de soberania dos estados-nação ou, até, quanto à legitimidade democrática da sua existência, as mesmas surgem com o objetivo de garantir o respeito pela *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, uma vez que «it is the idea of human rights, combined with that of the subject, which offers the best defence against all forms of social domination» (Touraine, 2007, p. 79).

A este respeito, Nash (2009) e Moyn (2018) sublinham que, mesmo no âmbito dos direitos humanos, são os diferentes Estados que têm que garantir a sua aceitação e a sua salvaguarda em cada um dos territórios. Assim, os sistemas e organizações internacionais são ineficazes ou inoperacionais, particularmente sem o consentimento e apoio dos Estados. Neste sentido, mesmo que se reconheçam perspetivas que tendem a conceptualizar a cidadania a partir do seu significado internacional ou transnacional (Cabral Pinto, 2004), as dimensões local, regional

e nacional não podem ser ignoradas na compreensão daqueles conceitos de cidadania e de cidadão/cidadã.

Em síntese, pode considerar-se que, no período contemporâneo, os conceitos de cidadania e de cidadão se relacionam com os regimes democráticos e a participação (mesmo que representativa) dos indivíduos nos diferentes Estados. A par disso, constata-se a integração de uma componente de reconhecimento individual e cultural dos sujeitos, que possibilita uma conceção plural, multicultural e multiétnica de cidadania, valorativa de grupos tradicionalmente excluídos (mulheres, minorias étnicas, ...) e que rejeita a normatividade e a hegemonia características de entendimentos conservadores (Touraine, 2007). De modo complementar, o conceito de cidadania, na contemporaneidade, foi fortemente influenciado pela valorização dos direitos humanos, associados a valores como igualdade, liberdade e justiça. Neste sentido, a cidadania contemporânea, apropriando-se desses ideais, também aceita e inclui o direito de cada um a possuir, exercer e lutar por tais direitos (Balibar, 2015).

4.2.1. A cidadania cosmopolita/universal

Partindo do que é perspectivado por Heater (1996; 2004a), entende-se que a procura de uma cidadania cosmopolita ou universal tenha surgido no rescaldo das duas guerras mundiais (1914-1918 e 1939-1945). Isto porque as mesmas ilustraram o potencial de estragos decorrentes de conflitos armados – a uma escala sem precedentes relativamente à perda de vidas humanas e à destruição geograficamente dispersa –, consolidando-se a ideia, em diferentes campos da sociedade, do necessário desenvolvimento de mecanismos sociais promotores da paz e da estabilidade mundiais.

Esta necessidade encontra-se na base da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, uma vez que a Assembleia-Geral das Nações Unidas (1948), ao aprovar esse texto, foi clara no estabelecimento de paralelismos entre processos de desrespeito pela dignidade humana e o surgimento de conflitos, injustiças e regimes autoritários, «considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo» (Preâmbulo).

Ainda que a relação entre os direitos humanos e a cidadania tenha sido já analisada nas páginas anteriores, é relevante retomar a temática, uma vez que, como refere Bellamy (2008), o desenvolvimento do conceito de uma cidadania pós-nacional, universal e/ou cosmopolita está intrinsecamente relacionada e articulada com a universalização daqueles mesmos direitos. Como explicam Clapham (2007), Lamas (2019), Nash (2009) e Verma (2017), os direitos humanos, porque entendidos enquanto dimensão globalizada, estabeleceram-se como uma estrutura legal transnacional, garantindo, por isso, um enquadramento de carácter universal, que possibilita integrar cada um dos seres humanos em lógicas que ultrapassam as segmentações político-geográfica, numa cidadania comum que faz deles *cidadãos do mundo*.

Tendo ainda em consideração outra explicação, e de acordo com Bobbio (2004), com a aprovação da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), cada um dos indivíduos passou a integrar o mapa global, mapa esse que, até então, era reservado aos Estados. Com este movimento, as pessoas, além de terem um vínculo (legal) com os Estados a que pertencem, passam, também, a estabelecer um vínculo formal à escala planetária, co-partilhado, com todos os seres humanos, sendo, simultaneamente, cidadãos de um Estado e de uma «cidadania que não tem fronteiras porque compreende toda a humanidade» (p. 19).

Porém, torna-se premente reconhecer que mesmo o conceito de *cidadania global* ou *cosmopolita* implica, de modo subjacente, um entendimento conceptual que não fica limitado à ordem jurídica ou legal. Se, por um lado, se preconiza que a *Declaração Universal dos Direitos*

Humanos (1948) é um documento basilar de enquadramento institucional, intimamente relacionado com a componente formal da cidadania, como analisado no parágrafo anterior, por outro, é necessário evidenciar-se que ao entendimento universal ou cosmopolita deste conceito subjazem aspetos de natureza menos tangível e, até, simbólica (Heater, 1996). Em parte, estes elementos relacionam-se com o sentido de pertença, não a um Estado ou nação, mas à humanidade (Dewey, 2004), pelo reconhecimento da partilha de uma herança comum e pela afirmação dos direitos humanos e da solidariedade, de modo transversal e independente das especificidades culturais, nacionais ou étnicas de cada pessoa (Nash, 2009; Osler, 2015). Essa dimensão simbólica surge associada, ainda, à ideia de uma *identidade cosmopolita* que, por ter como base um princípio inclusivo (Bellamy, 2008), possibilita que cada indivíduo se posicione como agente social na História universal, não como a súpula das histórias nacionais, mas sim numa perspetiva global(izada) da História. Assim, reconhece-se a existência de uma tradição e identidade partilhadas por toda a humanidade, que inclui (e ultrapassa) as diferentes culturas e histórias específicas, num lugar identitário e de pertença comum: o planeta Terra (Heater, 2004a).

A par da consolidação de uma identidade comum, é essencial perceber que a cidadania global implica, também, o reconhecimento de que os direitos humanos não têm de ser uma preocupação exclusivamente institucional, uma vez que pressupõem a sua vivência comprometida no quotidiano (Nash, 2009). Assume-se como necessário, então, que os direitos humanos não fiquem associados a lógicas de imposição hierarquizada, antes que sejam vivenciados nos (e apropriados pelos) diferentes contextos (Clapham, 2007). Essa perspetiva requer que a ação e participação político-social de cada um dos indivíduos tenha em consideração aqueles que são os princípios subjacentes à *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), agindo de modo a procurarem apoiar e/ou a promoverem iniciativas em prol da defesa do ambiente ou da justiça global (Lister & Pia, 2008).

Torna-se pertinente, então, conceptualizar *cidadão global* como aquele que age de modo comprometido com os demais, não numa ação social limitada à esfera local e/ou à nacionalidade de cada um, mas como uma ação consciente de que todas as pessoas partilham a mesma comunidade global (Nash, 2009). Na contemporaneidade, diferentes situações, nomeadamente as questões ligadas à proteção do ambiente, têm evidenciado a necessidade de uma atuação singular e coletiva, o que implica, obrigatoriamente, o reconhecimento de um compromisso social, político e ético à escala planetária (Bellamy, 2008). Um exemplo muito significativo desta realidade é o facto de, atualmente, ser incompreensível pensar-se que a defesa da floresta amazónica é, em exclusivo, uma questão da política brasileira, uma vez que as opções tomadas neste âmbito terão implicações mundiais e não servirão, unicamente, o bem-comum dos cidadãos brasileiros (Heater, 2004a).

De modo sumário, é possível compreender-se a dimensão cosmopolita e global da cidadania quando se tem em consideração os direitos humanos, nas suas múltiplas dimensões, sentidos e significados. Desta forma, a cidadania cosmopolita implica reconhecer que:

Individuals and groups will continue to feel empowered by the language of human rights and by the framework that has grown up to develop solidarity in ensuring respect for these rights. When these claims are articulated as human rights demands, this often represents political participation rather than isolated individualism. (...) the protection of human rights is a dynamic process based on developing demands and changing views about what human rights require. The human rights movement is now concerned with global social justice. Human rights are vibrant not static (Clapham, 2007, p. 162).

4.2.2. A cidadania europeia

De modo convergente com a cidadania cosmopolita, é adequado pensar-se sobre uma outra dimensão da cidadania transnacional: a cidadania europeia.

Tendo por base o entendimento de Mindus (2017), reconhece-se que a ideia de cidadania europeia data da década de 1960, ainda que só na década de 1970 tenham acontecido os primeiros esforços para concretizar a partilha de uma cidadania (*status civitatis*) entre indivíduos pertencentes aos diferentes países membros da União Europeia (à data Comunidade Económica Europeia). Esse desenvolvimento tem especial relevância para o conceito mais alargado de cidadania, uma vez que, como explica Heater (1996), atualmente, e em parte por influência da estruturação da União Europeia, a cidadania contemporânea tem de ser pensada como uma *cidadania múltipla*, o que também implica ultrapassar-se o entendimento do estatuto dependente, em exclusivo, de um único Estado. Para Lister e Pia (2008), a ideia de *cidadania múltipla* pressupõe uma nova forma de olhar para o conceito de cidadania, com uma crescente complexidade institucional e formal, mas, e não menos importante, com uma progressiva diversidade de modos e contextos que possibilitam a participação social, além da assunção de uma identidade cidadã que ultrapassa os limites fronteiriços de cada nação.

Essa mesma perspetiva é, em parte, partilhada por Delanty (2007), que conceptualiza a cidadania europeia como uma interligação entre três elementos distintos: uma cidadania territorial (nacional e regional), que não é anulada; uma cidadania formal associada à pertença à União Europeia; uma conceção de cidadania que emerge dos direitos humanos e que, por isso, não remete para qualquer subdivisão política ou geográfica. Esta composição específica da cidadania europeia tem, por isso, uma *natureza paradoxal*, uma vez que é enquadrada nos valores, princípios e normativos europeus, mas, invariavelmente, também depende do estatuto de cidadania nacional de cada um dos países membros (Shaw, 2019).

Tendo em consideração essa característica, e partindo dos contributos de Bellamy (2019), de Lister e Pia (2008) e de Papazoglou (2010), reconhece-se que, para ultrapassar tais tensões, por vezes conceptualiza-se a cidadania europeia como algo meramente simbólico, ora porque se entende o espaço europeu como um espaço periférico da intervenção e participação cidadã, ora porque se entende aquela cidadania como circunscrita à sua dimensão económica – próxima daquilo que poderá ter caracterizado a Comunidade Europeia do Carvão e do Aço –, ou seja, uma cidadania de mercado.

Todavia, essa linha de pensamento parece apresentar-se, de modo evidente, em confronto com aqueles que foram os pressupostos que estiveram na base do *Tratado de Maastricht* (1992). Esse documento, tendo como um dos objetivos o estabelecimento de uma cidadania partilhada pelos diferentes membros da União Europeia, consagrou formalmente a cidadania europeia sustentada, à partida, em dois elementos complementares: a nacionalidade (que terá que ser afeta a um dos países-membros) e a salvaguarda dos direitos individuais de cada cidadão. Esse aspeto encontra-se patente no artigo 8.º desse tratado:

1. Citizenship of the Union is hereby established.
Every person holding the nationality of a Member State shall be a citizen of the Union.
2. Citizens of the Union shall enjoy the rights conferred by this Treaty and shall be subject to the duties imposed thereby.

Face ao citado, fica claro que, embora se valorize a cidadania nacional, há um aspeto que se apresenta com especial relevância, ultrapassando a dimensão simbólica: a sustentação de uma

cidadania europeia naqueles que são, para a União Europeia, os direitos fundamentais para todo e qualquer cidadão. No que concerne aos direitos estabelecidos no *Tratado de Maastricht* (1992), estes são de natureza vária, salientando-se as seguintes possibilidades: i) o movimento livre, entre os diferentes estados-membros, de todos os cidadãos europeus; ii) votar e ser eleito, nas eleições municipais, mesmo quando o país de residência não corresponde à nacionalidade do cidadão europeu; iii) votar e ser eleito para o Parlamento Europeu; iv) participar/promover petições para o Parlamento Europeu; v) ter proteção consular ou diplomática de qualquer país-membro da União Europeia, quando o cidadão europeu se encontra num Estado onde o seu país não tem representação (Lister & Pia, 2008; Mindus, 2017).

É ainda de salientar que o *Tratado de Amesterdão* (1997) e o *Tratado de Lisboa* (2007), na mesma linha de ação, estabeleceram novos direitos, como o direito de todo o cidadão europeu «dirigir-se por escrito a qualquer uma das Instituições ou órgãos» da União Europeia (Tratado de Amesterdão, 1997, artigo 2.º, n.º 11), numa lógica que visa garantir que «todos os cidadãos têm o direito de participar na vida democrática da União» (Tratado de Lisboa, 2007, artigo 10.º, n.º 3).

Complementando o referido, Shaw (2019) considera que a dimensão dos direitos, associada à cidadania europeia, é aquela que apresenta maior consistência e implicações no quotidiano de cada indivíduo, considerando que outros aspetos, como a identidade e o comprometimento social, ainda não apresentam a mesma maturação e aceitação. Numa lógica similar, Lister e Pia (2008) entendem que a cidadania europeia se constrói em torno de um estatuto sustentado nos direitos de cada indivíduo, sendo este aspeto aquele que tem tido maior destaque. Este entendimento é ainda partilhado por Heater (1996), que sublinha uma cidadania europeia que não pode ser compreendida se dissociada do alargamento e extensão dos direitos sociais e civis que deixam de ser garantidos, em exclusivo, pelo país de nascimento de cada cidadão europeu e que passam a ser comumente protegidos pelos diferentes Estados que compõem a União Europeia.

Nesse sentido, e como explica Delanty (2007), se num período inicial a União Europeia tinha uma relação muito estreita com os aspetos económicos, progressivamente esta entidade foi apresentando maiores preocupações sociais. A este propósito, e retomando o pensamento de Papazoglou (2010), evidencia-se a necessidade de pensar a cidadania europeia como algo mais do que uma dimensão simbólica. Como explica o autor, diferentes perspetivas têm surgido neste âmbito, nomeadamente a necessidade de a União Europeia emergir como uma zona política, social e geográfica para consolidação dos valores europeus – como a justiça e a inclusão social, a valorização da diversidade e da convivência multicultural e, ainda, a defesa dos direitos humanos – e para o desenvolvimento do bem-estar de todos os cidadãos europeus. Para atingir essas finalidades será imprescindível continuar a defender uma cidadania europeia que seja, também ela, detentora de direitos políticos, isto é, que subjacente ao conceito de cidadão europeu tenha a noção de participação europeia (Bellamy, 2019).

Deste modo, e como perspetivam Lister e Pia (2008), a cidadania europeia «requires an active European civil society that brings forward different cultural, social and political values for constructing a more inclusive and democratic Union» (p. 192). Este entendimento é, também, defendido por Papazoglou (2010), quando refere que a cidadania europeia deverá caminhar no sentido de firmar, de modo mais evidente, a sua dimensão responsiva, uma vez que a legitimidade institucional depende do envolvimento democrático de cada um dos seus cidadãos, valorizando-se, por isso, modelos de ação política assentes na transparência, na representatividade e no escrutínio das tomadas de decisão. Também Delanty (2007) subscreve a necessidade de a cidadania europeia não se afirmar, em exclusivo, pela sua dimensão formal,

mas ter subjacente uma forte componente social que, de acordo com o autor, não poderá estar afastada do seu domínio da solidariedade. Tal aspeto, retomando o *Tratado de Lisboa* (2007), parece encontrar ecos nos documentos institucionais da União:

A União funda-se nos valores do respeito pela dignidade humana, da liberdade, da democracia, da igualdade, do Estado de direito e do respeito pelos direitos do Homem, incluindo os direitos das pessoas pertencentes a minorias. Estes valores são comuns aos Estados-Membros, numa sociedade caracterizada pelo pluralismo, a não discriminação, a tolerância, a justiça, a solidariedade e a igualdade entre homens e mulheres (artigo 2.º).

Aquela ideia, retomada num texto mais recente do *Conselho da União Europeia* (2018), e também de acordo com o que é explicado por Lister e Pia (2008), clarifica uma cidadania de cariz supranacional.

É ainda relevante ter em consideração um outro documento que, como perspetiva Moyo (2018), tem especial relevância na proteção dos direitos dos cidadãos europeus, a *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia*. Esta, adquirindo um carácter vinculativo com o *Tratado de Lisboa* (2007), consagrou formalmente a proteção dos direitos sociais. E, em articulação com o Tribunal Europeu dos Direitos do Homem e a Convenção Europeia sobre os Direitos do Homem, referidos por Mindus (2017), parece evidenciar, uma vez mais, que a cidadania europeia ultrapassa as fronteiras dos países e assenta no «enthusiasm for human rights ideals and for making Europe their utopian model» (Moyo, 2018, p. 189).

Assim, a cidadania europeia é, até ao presente momento, uma construção edificada na proteção dos direitos fundamentais e comuns aos diferentes indivíduos dos países que constituem a União Europeia (Shaw, 2019).

4.3. CIDADANIA: UMA CONCEÇÃO MULTIDIMENSIONAL

À semelhança de Heater (2004a; 2004b), reconhece-se que a cidadania é um conceito multidimensional.

Neste sentido, e em sintonia com o estudado ao longo do texto, é pertinente retomar o trabalho de Leydet (2014) que reconhece, ainda que com diferente expressão e importância de acordo com o período histórico, três dimensões de cidadania: i) consagração e salvaguarda dos direitos individuais e coletivos; ii) possibilidade de pertença e participação numa determinada comunidade (localidade, região, Estado, ...); iii) reconhecimento de uma identidade própria e de um estatuto específico que caracteriza cada cidadão. A par destas três dimensões, torna-se relevante acrescentar uma quarta, relacionada com a emancipação e autodeterminação individual e coletiva.

Progressivamente, mais e mais diversos grupos sociais (minorias étnicas e mulheres, por exemplo) têm atingido o estatuto de cidadãos e cidadãs, através de processos de emancipação e de afirmação dos direitos individuais (Domingues, 2017). De facto, ao longo da história, forma vários os movimentos sociais que procuraram tornar o conceito de cidadania menos exclusivista e mais integrador (Mandela, 1995; King, 2010b).

Tal como se estudou em 4.2, os movimentos civis evidenciaram a importância da emancipação dos agentes sociais para uma efetiva ação cidadã que, desde o século XX, se procura mais inclusiva. Nessa linha de pensamento, Touraine (2007) considera que:

This image of the individual is increasingly presented to us as the human being who

asserts herself as a being of rights, above all the right to be an individual - that is, not Man in abstraction from all attributes, but the human being endowed with her civil rights and social rights, her rights as a citizen and a worker, and also (and especially) today her cultural rights, those of choosing one's language, one's beliefs, one's way of life - but also one's sexuality, which is not reducible to a gender constructed by the dominant institutions (p. 106).

Neste texto, considera-se que o conceito de cidadania, no âmbito das sociedades democráticas, integra quatro dimensões distintas, tal como é apresentado na Figura 3. A identidade é um elemento relevante para se compreender o conceito de cidadania, porque, tal como indica Kymlicka (2002), os cidadãos tendem a partilhar uma identidade cultural comum, que se materializa na partilha de uma língua, de uma história e, também, no estabelecimento de relações provenientes da presença nos mesmos espaços públicos. Em consonância, é possível considerar-se que a cidadania tem associada uma dinâmica de exclusão e inclusão (Gimeno Sacristán, 2003; Lister, et al., 2007; Steenbergen, 1994).

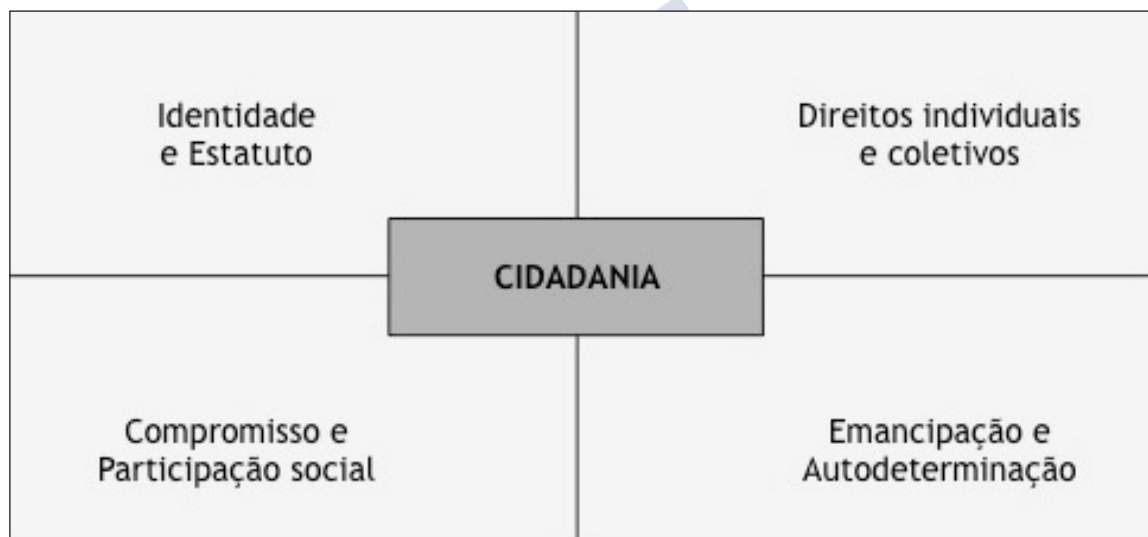


Figura 3. Quatro dimensões do conceito de cidadania.

Esta relação inclusão \Leftrightarrow exclusão encontra-se inerente ao facto de o conceito de cidadania se entrecruzar com um elemento de estatuto. Como lembram Lister e Pia (2008), esta está vinculado ao reconhecimento legal que possibilita a cada Estado soberano considerar, ou não, determinado indivíduo como seu cidadão. Tradicionalmente, este reconhecimento relaciona-se com o local de nascimento de cada pessoa, valorizando-se, deste modo, as dinâmicas territoriais vinculadas aos estados-nação. Simplificando, pode entender-se a cidadania enquanto estatuto, ou como o reconhecimento formal e judicial de pertença a um determinado país que garante ao cidadão um conjunto específico de direitos (Domingues, 2017; Joppke, 2007; Lister, et al., 2007; Steenbergen, 1994) a que um não-cidadão não tem acesso.

Esse estatuto pode, ainda, ser entendido de modo mais amplo, associado às relações que cada cidadão estabelece com o outro. Neste caso, nota-se a influência (histórica) de uma dimensão política e simbólica, relacionada com a pertença de determinada pessoa a uma comunidade em específico (Balibar, 2015), na qual detém um «certain status (...) to participate on an equal basis with their fellow citizens in making the collective decisions that regulate social life» (Bellamy, 2008, p. 1).

Porém, não é possível limitar a cidadania a um rótulo, antes se pode associá-la a um

processo relacional e social recíproco que integra o indivíduo numa sociedade que, por definição, é coletiva (Heater, 2004a); tradicionalmente, essa relação sustenta-se na existência de uma cultura e etnicidade comuns, que agrega os diferentes elementos da comunidade (Kymlicka, 2002).

Reconhecendo-se que, progressivamente, se liberalizou o acesso à cidadania, garantindo que as mais diversas pessoas (homens do proletariado, mulheres, minorias étnicas, migrantes, ...) vissem reconhecido tal estatuto legal (Joppke, 2007), o entendimento hegemónico da cultura identitária do cidadão deixa de fazer sentido (Bellamy, 2008). Torna-se necessário, agora, reconhecer as diferentes e distintas identidades dos vários grupos (culturais e étnicos) que compõem cada comunidade (Kymlicka & Norman, 2014).

A hegemonia cultural potencia práticas e processos que promovem a assimilação das várias culturas pela cultura dominante. Na contemporaneidade, esse processo tem sido amplamente criticado, evidenciando-se a necessidade de valorizar as diferentes culturas de uma determinada comunidade e de, assim, considerar a multiplicidade e heterogeneidade cultural (Heater, 2004a). Estes pressupostos implicam que «every single person must simply be respected and treated as an individual human being with entitlements, regardless of their gender, racial, ethnic or religious background» (Nash, 2009, p. 6), numa alusão direta à salvaguarda e defesa das diferentes culturas e da possibilidade de viver de acordo com as várias heranças culturais.

Esclarecendo a segunda dimensão plasmada na Figura 3 (direitos individuais e coletivos), parte-se de Marshall (1967) para constatar que os direitos sociais, associados ao princípio da igualdade, também se podem integrar no conceito de cidadania. Neste sentido, a sociedade deverá garantir os direitos básicos a todos os cidadãos, tais como o direito à vida, à habitação, à saúde, à educação, entre outros (Filho & Neto, 2001).

O reconhecimento dos direitos sociais como direitos individuais do cidadão, no século passado, contribuiu, por exemplo, para que, atualmente, a existência de iguais direitos comuns a todos os indivíduos seja associada à maioria das sociedades ocidentais e seja, por conseguinte, um elemento preponderante no funcionamento das mesmas (Touraine, 2007). De forma similar, Steenbergen (1994) refere que «social rights are meant to give the formal status of citizenship a material foundation» (p. 3). Neste sentido, é a existência e a proteção dos direitos de todos os indivíduos que possibilita que estes se reconheçam como membros de uma determinada comunidade. Porque se os mesmos não estiverem garantidos, as pessoas poderão ser marginalizadas, afastadas do estatuto de cidadãos e ver inviabilizada a sua efetiva integração e vida em sociedade (Marshall, 1967). Em consonância com o apresentado, a cidadania estrutura-se também subjacente à ideia de uma sua componente que prevê a possibilidade de, progressivamente, se estabelecerem mais e novos direitos (Balibar, 2015; Bellamy, 2008).

Uma outra dimensão de cidadania é o compromisso e participação social (cf. Figura 3), pois é expectável que os cidadãos tenham «an active role in society, in the economy and civil society alike» (Lister, et al., 2007, p. 63).

Como lembram Bellamy (2008), Filho e Neto (2001) e Kymlicka (2002), a ação cidadã não se limita à fruição de determinados direitos, implica, simultaneamente, a atuação em benefício da comunidade como um todo. Essa ideia aproxima-se do que é defendido por Mandela (1995), quando indica que «Life will not change dramatically, except that you will have increased your self-esteem and become a citizen in your own land» (p. 576). Essa perspetiva foi, também, perfilhada por Aristóteles (1998), quando o filósofo grego explica que:

toda a cidade é uma certa forma de comunidade e que toda a comunidade é constituída em vista de algum bem. É que, em todas as suas acções, todos os

homens visam o que pensam ser o bem. É, então, manifesto que, na medida em que todas as comunidades visam algum bem, a comunidade mais elevada de todas e que engloba todas as outras visará o maior de todos os bens. Esta comunidade é chamada 'cidade', aquela que toma a forma de uma comunidade de cidadãos (p. 49).

Esta perspetiva implica reconhecer que pertencer e participar numa comunidade engloba estabelecer um compromisso com a mesma. Este obriga ao reconhecimento de que o bem-comum, ou o interesse público, é superior à summa dos interesses individuais dos elementos da comunidade. Deste modo, a cidadania implica julgamento, balanceamento e altruísmo, de modo a que seja possível tomar decisões que ultrapassem a vontade individual (Heater, 2004a). Explicado de outro modo, a cidadania, enquanto conceito associado à participação na sociedade, enfatiza o compromisso, assente na responsabilidade dos indivíduos, de valorizar e agir de acordo com os interesses da comunidade em geral, colocando-se em segundo plano os interesses privados (Rousseau, 2010; Steenbergen, 1994).

A este compromisso encontram-se subjacentes os valores de solidariedade e reciprocidade, que implicam, por sua vez, a partilha igualitária dos resultados das ações públicas (Bellamy, 2008), bem como de lealdade para com a comunidade e o seu património (cultural, social, político, ...), permitindo que os cidadãos e as cidadãs, enquanto seres humanos livres que partilham leis e direitos, participem no desenvolvimento da comunidade (Marshall, 1967). Porém, essa participação na vida pública não deverá ser entendida de modo estrito, enquanto participação política, mas enquadrada numa perspetiva mais abrangente, conceptualizando-se de forma a integrar as diferentes interações entre o cidadão e a sociedade (Steenbergen, 1994), que englobam mecanismos mais formais e estatais e outros, de convivência, mais informais.

Nestes vários modos de participação, é necessário que cada indivíduo tenha em consideração a *transcendência da esfera pública*, reconhecendo que as ações neste âmbito incorporam elementos históricos, associado às gerações passadas, e materializam-se e interferem na realidade das gerações futuras (Arendt, 2007). Numa linha de pensamento semelhante, Biesta (2010; 2011) e Kymlicka (2002) defendem que sem a existência de cidadãos comprometidos com o bem-comum, que tomam decisões conscientes, que reconhecem que as suas ações influenciam os outros e o ambiente, que intervêm de diferentes formas na comunidade, não seria possível a existência de Estados democráticos.

Essa participação cidadã não deve subjugar a possibilidade de autodeterminação e emancipação de cada um²⁶, a quarta e última dimensão da cidadania (cf. Figura 3). Recordando Mandela (1995), «when a man is denied the right to live the life he believes in, he has no choice but to become an outlaw» (p. 244). Complementando o referido, é pertinente não esquecer que existem entendimentos vários, nomeadamente uma perspetiva meritocrática do funcionamento da sociedade, que tendem a potenciar princípios de seleção e hierarquização excludores de inúmeros cidadãos dos processos de decisão e, por isso, impeditivos de uma efetiva emancipação e autodeterminação (Balibar, 2015).

Como explicam Lister e restantes autores (2007), o conceito de emancipação, no âmbito da discussão e reflexão sobre cidadania, está associado a diversas realidades, tais como a relação entre as minorias étnicas e culturais com a cultura e etnicidade maioritária, a conquista

²⁶ A este respeito, é pertinente recordar a perspetiva de Anthony Giddens (1990), em que o autor associa as *políticas de emancipação* a práticas que promovem a autorrealização de todos, que procuram a libertação do indivíduo e a diminuição das desigualdades. Neste sentido, ainda que os conceitos de autodeterminação e emancipação sejam distintos, reconhece-se a existência de uma relação entre ambos.

de direitos sociais, a aceitação e *empoderamento* da comunidade LGBT+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgénero, ...), entre outras. Neste contexto, emancipação e autodeterminação podem ser entendidos de modo amplo, associados à existência e proteção de direitos humanos, o que também inspirou movimentos de descolonização ou o reconhecimento e respeito pelas fronteiras nacionais (Bobbio, Matteucci, & Pasquino, 1998; Moyn, 2010).

Não ignorando a importância do coletivo nos processos de autodeterminação e de emancipação, é relevante reconhecer a existência de certos elementos de individualidade associados a esta temática. Por exemplo, na perspectiva de Arendt (2007), foi através da emancipação (no século XX) que os operários, até então sem total liberdade individual, conquistaram o direito à participação e o estatuto de cidadãos.

Não é no sentido de individualismo que o conceito é mobilizado no presente texto. Na verdade, à semelhança de Biesta (2010; 2011), Lister e colaboradores (2007), Torres Santomé (2007) e Touraine (2007), percebe-se que aquele último seja encarado com desconfiança, porque associado, por vezes, a ideologias marcadas por um capitalismo liberal acérrimo, que estruturam o funcionamento social em torno, no seu essencial, do funcionamento do mercado ou de estruturas similares. A individualidade é, então, entendida segundo duas perspetivas distintas, mas complementares e fundamentais para o reconhecimento dos cidadãos e das cidadãs «as ends not means, as distinct individuals each with their own life to lead» (Kymlicka, 2002, p. 123).

A primeira, relacionada com o reconhecimento dos direitos humanos como inerentes a todo e qualquer indivíduo (Clapham, 2007). Ainda que se considere que a sociedade, e cada Estado, tem um papel preponderante na defesa e garantia dos direitos humanos (Nash, 2009), é ao indivíduo, enquanto ser único, que se reconhecem tais direitos, independentemente da comunidade ou país em que está inserido.

A segunda, associada ao facto de ser essencial garantir as liberdades individuais de cada ser humano, apesar das diferentes determinações sociais/legais (Touraine, 2007). Esta perspetiva vai ao encontro do que é defendido por Freire (1970), quando o autor considera que é necessário valorizar o humano e a sua «“liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se”. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem-alimentada da máquina» (pp. 59-60).

A autodeterminação e a emancipação surgem, pois, ligadas à autonomia e liberdade individual (Bobbio, Matteucci, & Pasquino, 1998), possibilitando uma efetiva ação cidadã. Desta forma, haverá um domínio sobre o próprio (*self-ownership*), isto é, cada pessoa poderá tomar decisões assentes nas conceções éticas individuais (Kymlicka, 2002), *transformando-se em agente de transformação* das realidades sociais (Touraine, 2007).

Face ao exposto, reconhece-se que aquela dimensão da cidadania tem que ser entendida de modo dual, integrando um elemento individual e outro coletivo, o que vai ao encontro do indicado por Churchill (1909, p. 79):

The nature of man is a dual nature. The character of the organisation of human society is dual. Man is at once a unique being and a gregarious animal. For some purposes, he must be collectivist, for others he is, and he will for all time remain, an individualist.

4.4. A CIDADANIA NA INFÂNCIA E JUVENTUDE

A discussão sobre a cidadania na infância²⁷ é pouco recorrente ou, parafraseando Cockburn (2013), praticamente inexistente em diferentes âmbitos, como na Política ou na Filosofia. De facto, os estudos sobre a cidadania na infância são relativamente recentes, uma vez que só há pouco tempo se começou a tentar perceber e enquadrar o conceito de cidadania tomando em consideração as crianças e os jovens (Lister, 2007a). Sobre a temática, Heywood (2018a) refere que apenas recentemente «researchers (...) consider children worth studying in their own right, rather than merely as adults in-the-making» (p. 7).

Este último entendimento, contudo, não pretende negar os contributos de outras áreas do saber que, sob o seu próprio olhar, também permitem compreender a infância e a juventude. Tendo em consideração, por exemplo, o trabalho de Piaget e Inhelder (2015), pode conceber-se a infância e a adolescência como um período de crescimento intelectual, emocional, comportamental e física, sendo o desenvolvimento das crianças e dos jovens marcado pela maturação dos sistemas endócrino e nervoso que, em diálogo com as condições ambientais, permitem «la inserción del individuo en la sociedad adulta» (p. 22).

Assim, os autores definem um conjunto de fases ou estádios evolutivos, e contínuos, que ocasionam, por exemplo, a complexificação e abstração do pensamento de cada indivíduo ou, por outras palavras, o «abrir posibilidades nuevas» (p. 129). A passagem por essas fases de desenvolvimento implica a interação entre três fatores particularmente relevantes – o crescimento orgânico; as experiências físicas e intelectuais das crianças e dos jovens; as ligações e aprendizagens sociais, que remetem para a socialização. A mesma funciona como se de um sistema se tratasse, e pese embora procurando o equilíbrio, integra ambiguidades, como processos de autorregulação e regulação externa, dinâmicas de desenvolvimento emocional e crescimento físico ou maturação cognitiva, intercâmbios de natureza inter-relacional e outros de natureza subjetiva.

Nesse sentido, interpreta-se a infância e a juventude como um processo formador, que se inicia no nascimento e termina na idade adulta, integrador de diferentes estruturas que visam «una equilibración para conciliar las aportaciones de la maduración, de la experiencia con los objetos y de la experiencia social» (Piaget & Inhelder, 2015, p. 131). Sem apartar os contributos daquele campo de saber, opta-se, doravante, por uma reflexão mais ampla sobre as questões sócio-históricas relacionadas com as crianças e os jovens.

Ao longo do tempo, a ligação entre cidadania e infância foi adquirindo diversos contornos: em determinadas épocas, as crianças e jovens eram, sem qualquer limitação, cidadãos e cidadãs; noutras, aqueles ainda não detinham um estatuto de cidadãos completos, porque este seria construído em concomitância com o seu crescimento (Lister, 2007a; Sierra-Cedillo, Sánchez, Figueroa-Olea, Izazola-Ezquerro, & Rivera-González, 2017), sendo cidadãos em construção/formação.

A título de exemplo, e relativamente à segunda perspetiva, recorda-se uma passagem da obra de Marshall (1967), segundo a qual, de acordo com a visão vigente durante o século XIX, «as crianças, por definição, não podem ser cidadãos» (p. 73). Ou, na contemporaneidade, a ideia, com maior impacto social, de que as crianças são os cidadãos e as cidadãs do futuro (Heywood, 2018a; Lister, 2007a; Starkey, Akar, Jerome, & Osler, 2014), vinculada a uma

²⁷ Para o presente trabalho considerou-se que a infância é referente a todas as crianças, mesmo reconhecendo-se, como afirmam Matthews e Mullin (2015), a existência de diferentes conceções associadas ao conceito. Mais se indica que, ao longo do texto, se mobiliza a definição proposta pela Assembleia-Geral das Nações Unidas (1989), segundo a qual a «criança é definida como todo o ser humano com menos de dezoito anos, excepto se a lei nacional confere a maioridade mais cedo» (p. 5).

conceção *hegemónica da infância* (Cordero Arce, 2015).

No entanto, como referem diferentes autores (Baraldi & Cockburn, 2018; Cockburn, 2013; Cordero Arce, 2015; Lister, 2007a; Walsh, Black, & Prosser, 2017), a noção de cidadania na infância não se limita à relação entre as crianças e a sociedade, antes se encontra intrinsecamente associada aos próprios conceitos de infância (e juventude) e de criança (e jovem).

A este respeito, é pertinente indicar que as concepções sobre a infância e a juventude são várias e comportam influências históricas, sociais, culturais e filosóficas distintas (Matthews & Mullin, 2015; Narodowski, 1993; Prout, 2000). Nesse sentido, Narodowski (1993) afirma que «a infância [enquanto conceito] é um produto histórico moderno e não um dado geral e ahistórico, que impregna toda a história da humanidade» (p. 23). De modo mais específico, Ariès (1962; 1986) afirma a existência de uma história associada ao conceito de infância que remonta, pelo menos, até à sociedade romana clássica, e que se foi transformando e reconfigurando ao longo do tempo.

Particularmente, naquele período histórico existiam diferentes idades (entre os 13 e os 19) e rituais que marcavam o fim da infância e o início da puberdade²⁸, associados a elementos simbólicos e às dimensões biológica, social, política ou militar, consoante as diferentes culturas da Antiguidade (Garrison, 2004). De acordo com as perspetivas clássicas, durante esse período, as crianças eram apartadas da ação social, sendo consideradas seres sem capacidade para decidir ou escolher, semelhantes às mulheres, escravos e enfermos (Kennedy, 2006; Román, 2010). De acordo com o indicado, e a título de exemplo, Kruger (1989) refere que, em Esparta, «the child was state property» (p. 38). De modo sumário, pode considerar-se que a infância servia, no seu essencial, como preparação para a vida adulta (Milne, 2013). Essa perceção clarifica o facto de as crianças com menos de um ano deterem, até, um estatuto desumano (Carroll, 2018).

Também por isso se entende que os romanos abandonassem, com relativa frequência, bebés indesejados, como deficientes, ilegítimos ou provenientes de famílias pobres que não os conseguiam sustentar (Rawson, 2003; Veyne, 2009). Talvez se possa, pois, estabelecer paralelismos entre os motivos dos abortos contemporâneos com os motivos que se encontravam subjacentes ao abandono de bebés no período clássico (Ariès, 1986). É pertinente, contudo, indicar que os bebés abandonados eram recorrentemente recolhidos por outras pessoas ou organizações que cuidavam deles e os educavam como futuros homens livres ou como escravos (Rawson, 2003).

Em consonância com o mencionado, e de acordo com Ariès (1962), na sociedade romana vigorava um sentimento de indiferença no que concerne à infância, intrínseco à ideia de que a vida se iniciava, especificamente, na idade adulta²⁹. Ainda que se notassem elementos emotivos associados à infância, como as relações afetivas, as crianças eram, também, consideradas como um modo de assegurar a linhagem familiar, de criar alianças e/ou de potenciar a ascensão social e económica da sua família (Carroll, 2018).

É pertinente mencionar, contudo, que diferentes trabalhos (Carroll, 2018; Garrison, 2004; Golden, 1989; Rawson, 2003) têm revelado a existência de uma dimensão cultural e

²⁸ Estas idades representam os períodos de término do que, para este período histórico, era a infância. Isto não implica, por exemplo, que fosse o início da idade adulta ou o reconhecimento da cidadania ou participação política e social plena. A título de exemplo, recorda-se que, de acordo com a lei romana (tardia), só aos 25 anos se concedia a possibilidade de participação, de modo pleno, na ação política.

²⁹ Um elemento que pode ilustrar esta ideia é a celebração ritualizada dos aniversários circunscrita aos homens e mulheres em idade adulta, fazendo com que, durante a infância, as crianças observassem tais comemorações (dos seus pais ou de outros adultos próximos) para aprenderem como fazer quando atingissem a sua maturidade (Rawson, 2003).

simbólica associada à infância e às crianças. Nesses textos, e apesar das perspetivas filosófica clássicas, como a de Aristóteles, que vinculavam as crianças àquele estatuto inferior na sociedade (Garrison, 2004; Kennedy, 2006; Román, 2010; Veyne, 2009), emergem indícios que denunciavam outras direções.

Segundo tais trabalhos, havia, então, uma preocupação com o desenvolvimento das crianças, nomeadamente com a dimensão formativa e pedagógica (Veyne, 2009), assim como com a valorização de brinquedos e jogos da infância (Garrison, 2004) e a garantia de cuidados de saúde aos mais novos, tanto através da enfermagem específica para crianças e partos (Rawson, 2003), como pelo desenvolvimento da pediatria (Garrison, 2004). Ressalva-se, ainda, a existência de uma dimensão social e ritualizada associada ao nascimento, acolhimento e reconhecimento dos bebés e das crianças (Carroll, 2018; Garrison, 2004), bem como à sua morte e luto inerente (Golden, 1989; Rawson, 2003).

Em suma, para o período Clássico:

Scholars conclude that children's marginality in society is highlighted by a lack of legal rights, infanticide, neglect, and emotional, physical, and sexual abuse. However, the complicated portrayal of children in other literature, including drama, poetry, medical writings, biography, novels, and histories, shows the sincere affection or intense pride that parents may have felt for their children (Garrison, 2004, p. 57).

Prosseguindo com a cronologia, é pertinente recordar que a Idade Média, marcada pela influência da Igreja Católica, herdou, em parte, as perspetivas clássicas sobre a infância e o seu desenvolvimento, considerando que as crianças não tinham atingido a maturidade suficiente para, sob a perspetiva cristã, pecar (Milne, 2013). De acordo com esse ponto de vista, as crianças, até aos sete anos, eram, simultaneamente, símbolo de pureza e de inocência (cristãs), consideradas seres frágeis, inábeis e irracionais (Shahar, 1996).

Na perspetiva de Ariès (1962), de facto, não existia uma efetiva conceptualização da infância. A partir daquela idade, e desde que se tivessem desenvolvido fisicamente para não estarem dependentes, as crianças eram introduzidas na comunidade dos adultos, como semelhantes e com funções (laborais e sociais) similares, uma vez que as necessidades económico-financeiras das famílias assim o exigiam (Ferraro, 2013; Jenks, 2005). Neste sentido, é apropriado mencionar que existia uma menor distinção (em comparação com a atualidade) entre as características das crianças e as dos adultos, em parte porque socialmente os modos de agir ou vestir eram semelhantes (ouviam as mesmas histórias, jogavam os mesmos jogos, apresentavam comportamentos de higiene similares, ...) (Heywood, 2018b; Kennedy, 2006; Orme, 2009).

De acordo com esta última perspetiva, a criança, durante a Idade Média, era percecionada como um *adulto de pequena estatura*, que deveria crescer e fazer-se adulto completo o mais rapidamente possível (Ariès, 1986; Shahar, 1996). Assim sendo, não se reconheciam períodos e processos de transição claros entre a infância e a maturidade (Milne, 2013).

Sobressaem, porém, outras perspetivas que permitem compreender com maior amplitude a infância e a juventude neste período histórico (Hanawalt, 1993; Shahar, 1996), contrariando aquela anterior ideia de uma infância associada à negligência e ao abuso (Attreed, 1983). Trabalhos mais recentes têm evidenciado que, na Idade Média, já se reconheciam especificidades biológicas e sociológicas que permitiam associar a infância a um real processo de desenvolvimento e maturação (Heywood, 2018b). Porventura, ter-se-ão de reconhecer

múltiplas vivências da infância, no período medieval, marcadas pela cultura, estatuto social, localização geográfica, entre outras influências.

Como lembra Aurell (2006), a sociedade medieval era altamente estratificada e hierárquica, fazendo com que as dinâmicas sociais e familiares dos nobres e aristocratas fossem distintas das dos populares. Neste sentido, Ferraro (2013) recorda que a infância da elite integrava uma dimensão formativa e, por isso, as crianças, com o apoio de tutores (por exemplo), desenvolviam as suas competências de acordo com o sexo: os rapazes estudavam assuntos relacionados com a política e a ação militar, enquanto as raparigas aprendiam sobre a gestão doméstica.

Todavia, essa não era a realidade das famílias mais pobres. Como refere Gavit (2004), a entrega das crianças, em diferentes instituições, era «the only humane alternative to starvation» (p. 592). Considerando que a morte na infância, ainda que fosse relativamente comum neste período, era potenciadora de «deep feelings of grief and regret» (Attreed, 1983, p. 46), aquela prática surgia como um ato potenciador da sobrevivência do bebé e não de mero desapego à criança. Noutras circunstâncias, as crianças eram utilizadas como fonte de rendimento para a família, tendo de trabalhar e contribuindo, assim, para a economia familiar (Ferraro, 2013; Jenks, 2005). Existia, ainda, outra possibilidade: a de entregar a criança a um mestre artesão que ensinaria o seu ofício e acolheria o jovem na sua família (Hanawalt, 1993; Heywood, 2018b).

Destaca-se, contudo, um elemento relevante que irá marcar o período final da Idade Média e, depois, o Renascimento: o início da escolarização moderna.

Novamente de acordo com Ariès (1962), durante a Idade Média, a educação das crianças foi um elemento menos relevante do que no período clássico, sendo a escolarização residual no que à infância se refere. Tomando por base o texto de Pirenne (1937), a formação escolar, até meados do século XII, estaria limitada às escolas escolásticas, que, entre outras disciplinas, ensinavam o Latim. Porém, tal como é apontado pelo mesmo autor (2014), a partir daquele século iniciou-se um processo que ocasionou a construção de escolas que visavam a instrução da burguesia urbana, permitindo que as dinâmicas de escolarização não se limitassem aos mosteiros e à vida eclesiástica. Foram criadas, e estabelecidas, escolas que começaram a ensinar, além do Latim, disciplinas como a Leitura e Escrita da língua vernacular e Matemática comercial (Ferraro, 2013). Esta dimensão tornou-se de tal modo relevante que, para Orme (2009), no que concerne ao sexo masculino, «educational records are one of the largest and most complete archives of childhood, since they preserve so many details of children who went to school and what they studied» (p. 112).

Como revela Stearns (2017), o estudo dos dados referentes às escolas medievais inglesas possibilitam compreender, por exemplo, que já existiam procedimentos e normas que previam o reconhecimento de um estatuto associado à infância e à proteção das crianças. A este respeito, Heywood (2018b) indica que, em algumas instituições monásticas ou de acolhimento de crianças, se estabeleceram regras específicas para aquelas, como mais horas de sono, maior frequência na alimentação e, até, a possibilidade de beneficiarem de horas para brincar (ainda que fossem extremamente reduzidas, como uma hora por semana). Complementando o referido, e considerando o trabalho de Hanawalt (1993), as crianças, a partir deste período e no contexto urbano, começaram a frequentar a escola com maior regularidade e, quando não o faziam, desenvolviam práticas próprias para a sua idade, como brincar na rua ou efetuar pequenos recados.

De acordo com Bailey (2012), os processos educativos formais (tutores para as famílias nobres, escolas religiosas e escolas laicas) eram bastante variados e inconstantes e a percentagem

de crianças que deles usufruíam era muito reduzida, não atingindo o 1% no que às raparigas diz respeito. Esses valores podem ser explicados pelo facto de as escolas se encontrarem sediadas, maioritariamente, em zonas urbanas, o que limitava o acesso da população rural, e, de modo complementar, pelas dificuldades associadas à economia familiar (Ferraro, 2013).

Porém, tal como alerta Ariès (1986), o estabelecimento de escolas possibilitou instruir, ainda que progressiva e parcialmente, diferentes grupos da sociedade, como a nobreza e a burguesia mercantil e artesanal. A par disso, no mesmo texto, o autor refere que esta abertura permitiu criar elementos simbólicos distintivos associados à infância, vinculando-os aos processos de escolarização. Progressivamente, ao longo da Idade Média, a escolarização foi ganhando maior importância, fazendo com que, por exemplo, alguns mestres-artesãos estabelecessem mínimos de literacia para aceitar potenciais aprendizes (Hanawalt, 1993; Stearns, 2017).

Como indicam Nascimento, Brancher e Oliveira (2013), as dimensões da educação e da escolarização continuaram a adquirir relevância, até à contemporaneidade, mas com especial destaque no período do Iluminismo. Neste período histórico, vão surgir diferentes concepções sobre a criança e a sua relação com o outro. Por um lado, a educação (entendida em *lato senso*) é cada vez mais valorizada, e até associada a alguma severidade; por outro lado, reconhece-se a importância de a família proteger as crianças (Ariès, 1986). De acordo com Stearns (2017), essa época será marcada por uma «new cultural definition of childhood and its goals meshed nicely with the idea that children should now be educated, protected from exploitative work, given more parental attention» (p. 73), o que, para Wolf (2013), será estrutural na assunção contemporânea de infância.

Em consonância com o mencionado, para Ariès (1962; 1986), através da análise da produção artística, as crianças ganharam um novo espaço na família, adquirindo maior destaque e especificidades culturais e simbólicas próprias, nomeadamente o modo de vestir. A par disso, as relações entre adultos e crianças foram alteradas, suavizando-se os castigos corporais e a degradação psicológica dos mais novos (Stearns, 2017), uma vez que se considerava que as crianças eram o estado preliminar dos adultos (Kennedy, 2006). Jenks (2005) completa esta perspetiva, indicando que a infância ganhou significado e importância social no que concerne à salvaguarda do seu bem-estar e da sua educação, com a institucionalização, progressivamente generalizada, destes serviços. Nesta linha de pensamento, Cockburn (2013) conclui que, no final deste período, «the bourgeois image of the child as innocent and vulnerable became ‘common sense’» (p. 77).

Complementado o parágrafo anterior, nota-se que, pelo menos no século XVIII, se iniciou uma mais notória transição das crianças mais novas do trabalho para a escola e que tal, gradualmente, também se verificou em relação aos adolescentes (Stearns, 2017). A este respeito, Kennedy (2006) indica que as estruturas escolares foram construídas com base na ideia do adulto cuidador da criança. Neste sentido, aquelas organizações passaram a prescrever o modo como e o momento em que as crianças se divertiam, estudavam, comiam, etc. (Jenks, 2005). Para Wolf (2013), a concepção de infância, no Iluminismo e Modernismo, é, no seu essencial, estruturada em torno do modo como os adultos perspetivavam as crianças, ou seja, em torno de um constructo adultocêntrico.

Além disso, entre os séculos XVII e XIX, implantou-se uma consciencialização artístico-simbólico-conceptual que abordou a infância como um *paraíso perdido*, onde determinadas formas de conhecimento, específicas das crianças, estavam inacessíveis aos adultos (Kennedy, 2006). Também se generalizou uma noção de vulnerabilidade e inocência das crianças e uma tendência para se conceptualizar a infância como um período de passividade, que requer

proteção e não participação social (Sarmiento, Marchi, & Trevisan, 2018). O seguinte excerto de *Emílio* possibilita compreender essa percepção:

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação (Rousseau, 1995, p. 10).

A citação anterior revela então a ideia, característica da modernidade, segundo a qual as crianças eram, de modo geral, desprovidas daquilo que irão necessitar enquanto adultas. Porém, como adianta Kennedy (2006), é a partir desta época histórica que a infância passa a ser reconhecida não como um período de transição, mas antes como um período de (re)construção, marcado por uma relação dialógica entre a criança e o (futuro) adulto.

Atualmente, ainda que com influência dos pensamentos dos séculos anteriores (Wolff, 2013), reconhece-se que a infância é um fenómeno social (Prout, 2005), associado a um processo, simultaneamente biológico e sociológico, através do qual os diferentes seres humanos se constroem desde o nascimento (Prout, 2000). Contudo, é necessário ter em consideração que a infância, enquanto conceito, recentemente tem sido tomada como mais diversa e complexa. As crianças são, pois, compreendidas como agentes públicos que se implicam e intervêm na sociedade e que, dialogicamente, são também influenciadas por ela (Sarmiento, Marchi, & Trevisan, 2018).

Como sumariza (Heywood, 2018a), «children are surely best considered as both beings and becomings» (p. 7). Neste sentido, para a contemporaneidade, as crianças são, também elas, cidadãs (Lister, 2007a; 2007b). Essa noção, sendo relativamente recente, afasta-se notoriamente das concepções de infância discutidas nos parágrafos anteriores³⁰. Para melhor se compreender tal perspetiva, segundo a qual as crianças são olhadas como cidadãos, estabelecer-se-á uma relação entre a infância e as quatro dimensões associadas ao conceito de cidadania antes propostas (Identidade e Estatuto; Direitos individuais e coletivos; Compromisso e Participação social; Emancipação e Autodeterminação).

No que concerne à identidade e estatuto das crianças, é necessário ponderar a opinião de Stearns (2017), nomeadamente quando este refere que «the kaleidoscope of childhoods in the contemporary world offers almost endless variety, with dramatically different sets of opportunities and sorrows» (p. 175). Porém, não deixa de ser notório que a infância tem sido interpretada e conceptualizada, social e politicamente, de modo homogéneo, sem se considerarem as diferenças culturais, étnicas, de género, entre outras (Dobrowolsky, 2002; Lister, 2007a) e, por vezes, sem o reconhecimento do estatuto individual de cada uma (Bacon & Frankel, 2014; Wyness, 2012).

É possível conceber esta visão homogeneizante à luz das construções conceptuais biologistas e psicologizantes da infância, pelas quais aquela é entendida como um estado

³⁰ Com se explanou ao longo do texto, até à atualidade, a infância não era associada à cidadania por diferentes motivos. Na Antiguidade, não lhe era reconhecido o estatuto necessário para as crianças se afirmarem como agentes sociais (Garrison, 2004; Román, 2010). Na Idade Média, a infância, ainda que associada à pureza e à inocência, encontrava-se, simultaneamente, vinculada a uma ideia de insuficiência impeditiva de uma efetiva dimensão cidadã (Milne, 2013; Shahar, 1996). Nos séculos subsequentes, desenvolveu-se um conceito de criança e infância relacionado não só com a educação, mas também com a passividade e com a necessidade de proteção, numa perspetiva centrada na prescrição e normatividade dos adultos em relação às crianças. Tal impossibilitava o reconhecimento da infância como um período de efetiva cidadania (Jenks, 2005; Nascimento, Brancher, & Oliveira, 2013).

de crescimento humano e o desenvolvimento surge como um processo independente das influências históricas e sociais (Sarmiento, 2005)³¹.

Por sua vez, os trabalhos no âmbito da Sociologia da Infância tendem a conceptualizar a infância como categoria social, reconhecendo as crianças, deste modo, como agentes produtores de cultura e de relações sociais (Qvortrup, 2009; Bacon & Frankel, 2014). Essa construção de identidade inclui, além do mencionado, a possibilidade de cada criança se identificar com determinado grupo social ou comunidade, aceitando as suas normas, valores e símbolos (Jans, 2004) e integrando-se, portanto, num coletivo, sem perder o que, individualmente, a diferencia dos restantes membros (Heater, 2004a). Neste sentido, assume-se um processo (Baraldi & Cockburn, 2018) pelo qual, através das interações sociais, e assumindo a influência decorrente das mudanças biológicas e psicológicas, as crianças vão construindo a sua identidade (cidadã) que ultrapassa uma dimensão passiva ou escolarizada (Prout, 2000).

Face ao exposto é necessário entender que a identidade, na infância, tem que ser conceptualizada de um modo abrangente, para que, à semelhança do estabelecido na *Convenção sobre os Direitos das Crianças* (1989), se assuma a diversidade de idades, etnias, classes sociais, entre outros elementos (Cockburn, 2013). Leia-se, a este respeito, um excerto da supracitada convenção:

Artigo 2 1. Os Estados Partes comprometem-se a respeitar e a garantir os direitos previstos na presente Convenção a todas as crianças que se encontrem sujeitas à sua jurisdição, sem discriminação alguma, independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra da criança, de seus pais ou representantes legais, ou da sua origem nacional, étnica ou social, fortuna, incapacidade, nascimento ou de qualquer outra situação.

Artigo 8 1. Os Estados Partes comprometem-se a respeitar o direito da criança e a preservar a sua identidade, incluindo a nacionalidade, o nome e relações familiares, nos termos da lei, sem ingerência ilegal.

Artigo 29 1. Os Estados Partes acordam em que a educação da criança deve destinar-se a: c) Inculcar na criança o respeito pelos pais, pela sua identidade cultural, língua e valores, pelos valores nacionais do país em que vive, do país de origem e pelas civilizações diferentes da sua.

Artigo 30 Nos Estados em que existam minorias étnicas, religiosas ou linguísticas ou pessoas de origem indígena, nenhuma criança indígena ou que pertença a uma dessas minorias poderá ser privada do direito de, conjuntamente com membros do seu grupo, ter a sua própria vida cultural, professar e praticar a sua própria religião ou utilizar a sua própria língua.

(Convenção sobre os Direitos das Crianças, 1989)

Os artigos 2 e 8, de modo veemente, assumem e valorizam a diversidade na infância. Neste sentido, constata-se a necessidade de articulação entre a identidade própria da infância, que a diferencia da idade adulta, e a identidade (individual e coletiva) relacionada com a diversidade das diferentes crianças (Sarmiento, 2005; Sarmiento, Marchi, & Trevisan, 2018).

Em sintonia com o mencionado, a cidadania na infância, à semelhança da cidadania entendida de modo mais amplo, terá, impreterivelmente, de se relacionar, ainda, com o sentido

³¹ A este propósito, é pertinente indicar que há autores da Psicologia, como Piaget (1999), que, mantendo os estádios e/ou períodos de desenvolvimento, reconhecem a influência dos processos de convivência e interação social no crescimento de cada indivíduo.

de pertença a uma determinada comunidade (Lister, 2007a). Como refere Cockburn (2013) «children's citizenship must move away from individualism towards new forms of citizenship that will accommodate group identities and intersectionality's between groups» (p. 200).

Deste modo, a cidadania na infância precisa de se assumir como heterogénea (Prout, 2005), diversificada (Stearns, 2017) e multicultural (Walsh, Black, & Prosser, 2017). A identidade e pertença, por sua vez, poderão construir-se a partir de um processo dialógico e relacional entre o conceito de infância, as características e contextos individuais de cada criança (Sarmiento, 2005) e o modo como esta se relaciona com a sua comunidade (Lister, 2007a). A par disso, a cidadania na infância implica reconhecer-se que aquela última está, efetivamente, incluída na sociedade e que a integração plena das crianças, no seio da sua comunidade, não é condicionada pela idade (Qvortrup, 2009).

Complementando as perspetivas apresentadas, de acordo Kosher (2018) e Milne (2013), os direitos das crianças são fundamentais para a afirmação de uma efetiva cidadania na infância e a já aludida *Convenção sobre os Direitos das Crianças* (1989) instituiu-se como um documento basilar nesse sentido. A sua aprovação é percecionada, tradicionalmente, como o real reconhecimento da importância dos direitos humanos e, em simultâneo, da infância (Reynaert, Bie, & Vandeveld, 2012).

Assume-se, porém, que o entendimento subscrito pelo texto dessa convenção parece mais associado à ideia das *crianças como cidadãos e cidadãs em construção* do que como efetivos membros da sociedade, nomeadamente quando é defendida uma educação com o objetivo de «preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre» (artigo 29.º, alínea d).

Mais ainda, como indica Olk (2009), a conceptualização do conceito de criança é, ali, tendencialmente ambígua. Como referem Baraldi e Cockburn (2018) e Cockburn (2013), por exemplo, ao reconhecerem-se um conjunto de direitos próprios da criança, a infância tende a ser excluída da universalidade dos direitos humanos consagrados na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948). A esse respeito, Reynaert, Bie e Vandeveld (2012) perspetivam que tal dicotomia potencia o isolamento e a sectorização da infância na sociedade.

Essa separação é compreendida a partir de interpretações mais conservadoras que valorizam as dimensões de provisão e proteção (Kosher, 2018), numa posição *paternalista* em relação à infância e à sua relação com a sociedade (Reynaert, Bie, & Vandeveld, 2012) e *hierarquizada* entre os adultos e as crianças (Cordero Arce, 2015).

Na linha de pensamento oposto, Lister (2007a) e Woodhouse (2009) apresentam duras críticas a esse argumento. As autoras comparam a relação de dependência da infância com a relação de dependência vivenciada pelo sexo feminino, muitas vezes associada à dicotomia vida privada-vida pública e criticam a limitação da infância ao espaço (simbólico e político) infantil. Neste sentido, defendem o reconhecimento dos direitos da infância, independentemente de qualquer relação (de dependência económica, por exemplo) que possa existir. Uma das autoras conclui aquela ideia, ilustrando a necessidade de se reconhecer que:

children's right to be children (as understood in particular cultural contexts) to the higher calling of the demands of citizenship in the here and now in an instrumental way that mirrors the dominant construction of children as citizens of the future (Lister, 2007a, p. 716).

Assim, o direito das crianças a serem crianças não deverá menosprezar a possibilidade de se afirmarem como cidadãos e de participarem ativamente na sociedade (Starkey, et. al, 2014).

Face ao exposto, torna-se essencial que se assuma que as crianças são efetivos detentores de direitos (individuais e coletivos) (Wyness, 2012): direitos civis, como liberdade de expressão; direitos sociais, como a educação e a saúde e direitos políticos, como a participação (Bacon & Frankel, 2014; Quennerstedt, 2010).

Desta forma, reconhece-se que as dimensões de *provisão* e *proteção* da infância não caracterizam todo o espectro dos seus direitos, sendo necessário sublinhar a *participação* e assim perfazer os três conceitos que ficaram conhecidos como os três *P's* da categorização dos direitos das crianças (Baraldi & Cockburn, 2018; Osler & Solhaug, 2018; Quennerstedt, 2010). De modo inequívoco, «all children are born with civil, political, social, and economic rights» (Sierra-Cedillo et al., 2017, p. 1). E só esta posição sobre os direitos das crianças possibilita responder ao alerta de Baraldi e Cockburn (2018) sobre o modo como a *Convenção sobre os Direitos das Crianças* (1989) poderia limitar os direitos humanos na infância.

Essa dimensão associada aos direitos das crianças e sua relação com a cidadania na infância pode ser sumariada pelo seguinte excerto:

children's rights should be essentially linked with human rights and should be considered as a shared responsibility between children and adults instead as a divided responsibility. This requires a jointly engagement and dialogue for solutions for social problems in the lifeworld's of children that should be considered as "shared spaces" where children and adults can meet. Children then are seen, just like adults, as co-citizens, meaning makers of the context in which they grew up and in which they engage with other people (Reynaert, Bie, & Vandevelde, 2012, p. 163).

Talvez por isso, como alertam Sierra-Cedillo e colaboradores (2017), aquela convenção, nos anos mais recentes, começou a ser interpretada como promotora da participação das crianças e, como tal, da sua cidadania.

De facto, o reconhecimento dos direitos da infância implica, pois, a valorização das crianças como agentes participativos, assumindo as inter-relações e interdependências com os restantes membros da sociedade (Woodhouse, 2009).

Contudo, sobre a participação e compromisso social é pertinente indicar que, junto das opiniões do senso comum, vai sendo difícil, mesmo na contemporaneidade, atenuar a noção da criança como um ser passivo, apático, sem intervenção social (Cockburn, 2013; Walsh, Black, & Prosser, 2017). Por esse motivo, é de suma importância retomar a posição de diferentes autores (Cordero Arce, 2015; Prout, 2000; Sarmento, Marchi, & Trevisan, 2018) que criticaram explicitamente a ideia de que as crianças são seres meramente instigados pela sociedade. Na sua opinião, as mesmas são, na realidade, agentes que influenciam as comunidades onde participam.

Academicamente, então, a participação das crianças na comunidade tem sido, desde o século XX, cada vez mais defendida (Prout, 2005). Esta defesa relaciona-se com a transição da conceção de infância, inicialmente associada à vulnerabilidade e, por isso, com necessidade de proteção, para o reconhecimento das crianças como pertencentes, de modo similar aos adultos, a uma determinada sociedade e, como tal, detentoras do seu direito de participação (Kosher, 2018).

Numa primeira fase, vinculou-se a ideia à participação das crianças na família e nas instituições/organizações frequentadas (escola, equipas de desporto, ...), para, paulatinamente, ser ampliada até uma dimensão local e mesmo planetária (Baraldi & Cockburn, 2018). Essa

participação, em linha com o que é defendido por Lister (2007a), implica que as crianças intervenham nos diferentes processos de decisão que influenciam as suas vidas e, não só, através do sufrágio.

Porém, como é salientado por Prout (2000) e Sarmiento (2005), verificam-se dificuldades associadas a este processo. A par da limitação no direito ao voto, já referida, as crianças têm, tendencialmente, pouca influência nas decisões políticas, mesmo em regimes democráticos, sendo as suas intervenções confinadas ao *espaço escolar*.

Ainda assim, a participação (das crianças) é de extrema relevância para a aproximação dos cidadãos à prática democrática e, por inerência, para o fortalecimento dos processos democráticos (Mejias & Banaji, 2018), promovendo o desenvolvimento, na comunidade, de valores como a solidariedade, a justiça, a conciliação e a inclusão (Cockburn, 2013; Sierra-Cedillo, et al. 2017). Esta participação comprometida pressupõe que as crianças ultrapassem um entendimento egocêntrico da realidade social, que tende a ter maior impacto nos primeiros anos de vida, e consiga integrar e coordenar perceções e pontos de vista distintos dos seus (Piaget, 1999).

A este respeito, torna-se importante referir que a participação, também no que concerne às crianças e jovens, não se circunscreve à dimensão formal, associando-se, ainda, às dinâmicas relacionais e de influência no quotidiano (Walsh, Black, & Prosser, 2017). Como alerta Prout (2005), essa participação pode ter profundos impactos na vida das crianças, por exemplo no que se refere às atividades que desenvolve, aos recursos que utiliza ou, no caso de famílias divorciadas, aos locais que frequenta. Esta *cidadania vivida* permite que as crianças, informalmente (na família, em organizações escolares, clubes ou organizações não-governamentais), se envolvam em tomadas de decisões (Baraldi & Cockburn, 2018; Lister, 2007a) e, desse modo, influenciem os seus contextos (Jans, 2004).

Mas, para a assunção de uma efetiva cidadania na infância, como reconhece Milne (2013), é essencial que as crianças possam fazer uso da sua liberdade de expressão e, em consonância com os princípios democráticos, ser incluídas em processos políticos que as reconheçam como efetivos membros da sociedade, embora com características próprias (Lister, 2007b). Torna-se necessário, portanto, promover estruturas de diálogo inter-geracional que se afastem das conceções hierarquizantes/hierarquizadas (Baraldi & Cockburn, 2018) e dos modelos *adultocêntricos* de participação (Bacon & Frankel, 2014) e se sustentem em processos inclusivos, de aceitação e de partilha de poderes (Baraldi & Cockburn, 2018).

A participação implica, simultaneamente, o reconhecimento do compromisso social, associado às diferentes atuações possíveis na sociedade. As crianças são seres conscientes e, como tal, são sensíveis a diferentes temáticas e problemas sociais e ambientais, como aqueles que se relacionam com a paz e a poluição (Cockburn, 2013; Jans, 2004). A par do mencionado, é relevante indicar que, na atualidade, as crianças assumem diferentes responsabilidades, quer na esfera pública, quer na esfera privada (Bacon & Frankel, 2014), protagonizando exemplos de ativismo em diferentes âmbitos, pertencendo a movimentos juvenis ou desenvolvendo projetos em orçamentos participativos. Este será, de alguma forma, um indício da noção de compromisso social que, em larga medida, ultrapassa o mínimo estabelecido: o respeito pela lei (Lister, 2007a). Com um pensamento similar, e em jeito de conclusão, Cockburn (2013, p.10) afirma que:

children in today's society look after themselves, look after others, are responsible for the learning they achieve at school, contribute to the production of food, and labour in the maintaining of family homes. Responsibilities are not the sole preserve

of parents; children, too, have positive responsibilities that are not just the opposite of the negative terms for indigent or errant children. Recognising children's responsibilities is important; if children are caring for others, then this must be recognised and resourcing decisions must be made in the light of the young carer's full participation.

Torna-se pertinente, porventura, retomar as perspetivas de Kosher (2018) e Quennerstedt (2010), segundo as quais os direitos das crianças, nomeadamente no que concerne à sua participação, isto é, os direitos civis e políticos, surgem intimamente relacionados com a autonomia e autodeterminação na infância.

De acordo com Prout (2005), à semelhança da lógica apresentada para as questões anteriores, as opiniões que integram a autonomia como uma dimensão da infância são relativamente recentes. Até ao século XX, como não se conceptualizavam as crianças como agentes sociais, a ideia de considerar a sua autonomia não era ponderada, associando-se a infância somente a dinâmicas de proteção: «childhood was constructed as a 'cocooned' state, as children were wrapped up in layers of protection, including the family, the home, the school and welfare institutions» (p. 123). Ainda hoje, a aceitação da autonomia e autodeterminação das crianças tem pouca expressão social (Milne, 2013; Quennerstedt, 2010). Desta forma, evidencia-se a tensão latente entre dinâmicas de dependência face aos adultos e o processo de construção da sua autonomia (Baraldi & Cockburn, 2018).

De modo complementar, é importante distinguir autossustentação de autonomia. O primeiro conceito refere-se à independência de alguém, direta, para se sustentar, sem recorrer ao apoio de outrém. Por sua vez, a autonomia está relacionada com a possibilidade de cada um agir de acordo com as suas decisões. É o reconhecimento de tal ideia de autonomia e emancipação das crianças que subjaz à cidadania na infância (Lister, 2007a).

Sobre a presente temática, importa considerar o modo como se reconhece a possibilidade de os mais novos tomarem decisões sobre si mesmos, enquanto processo de autodeterminação. Este aparece implicitamente relacionado com a forma como as crianças percecionam e refletem sobre os seus próprios direitos, tendo maior impacto à medida que as mesmas envelhecem (Kosher, 2018). Face ao referido, torna-se necessário que as crianças possam tomar decisões (de modo individual e coletivo) sobre as questões que afetam a sua vida, nomeadamente pela valorização da dimensão política associada à cidadania da infância (Baraldi & Cockburn, 2018) e da liberdade individual de cada criança (Cockburn, 2013).

De modo complementar, na já referida *Convenção sobre os Direitos das Crianças* (1989), a autodeterminação é um direito que reconhece que as crianças, à semelhança dos adultos, têm competências que lhes permitem desenvolver ideias próprias, expressá-las livremente e agir em consonância com as mesmas (Reynaert, Bie, & Vandeveld, 2012).

Considerando o que foi apresentado ao longo do presente capítulo, constata-se que existiram, ao longo do tempo, múltiplas concepções de infância, marcadas pela história e cultura (Stearns, 2017), que, durante séculos, impediram o reconhecimento de uma efetiva cidadania associada às crianças (Bacon & Frankel, 2014; Baraldi & Cockburn, 2018; Cordero Arce, 2015; Lister, 2007a; 2007b).

Porém, as perspetivas mais recentes integram na infância dimensões inerentes à influência das crianças na sociedade (Qvortrup, 2009; Sarmiento, Marchi, & Trevisan, 2018), afastando-se de interpretações incapacitantes e vulnerabilizantes (Prout, 2005). Estas concepções encaram as crianças como agentes sociais, detentores de estatuto, identidade e direitos, com possibilidade de participar, de modo comprometido, na sociedade e de se auto-determinarem.

Por outras palavras, o presente texto assume que as crianças são cidadãs, ainda que se notem especificidades próprias na sua cidadania (que não é hierarquicamente superior ou inferior à cidadania dos adultos), como a transversal impossibilidade de votarem, não sendo esta (Lister, 2007a; 2007b). Em suma, reconhece-se que, na contemporaneidade, «citizenship of children no longer presents itself as a utopia, but as a fact» (Jans, 2004, p. 40).

4.5. SÍNTESE

De modo sumário, apresentam-se algumas considerações relevantes sobre o sistema educativo português, com especial ênfase naquilo que concerne ao Ensino Básico:

- O conceito de cidadania, e a sua interpretação, são influenciados por diferentes correntes e pensamentos filosóficos e políticos inerentes a um determinado contexto histórico e social (Heater, 2004a):

- da Antiguidade Clássica ressalva-se um entendimento exclusivista da cidadania; em grande medida, um estatuto, mas, também, uma relação próxima com os direitos, compromissos e participação social de cada um dos cidadãos do território helénico ou romano (Bellamy, 2008);

- a Idade Média, no seu essencial, fica associada a um afastamento das perspetivas clássicas, uma vez que foi muito marcada pelo modelo feudal que, ao pressupor uma sociedade altamente hierarquizada, circunscrevia o cidadão a um súbdito do monarca ou senhor (Román, 2010);

- a Idade Moderna foi um período estrutural para a compreensão da cidadania contemporânea. Por um lado, o Renascimento possibilitou a redescoberta dos valores clássicos e humanistas e da transformação social, nomeadamente o republicanismo e a laicização do Estado. Por outro lado, o Iluminismo surgiu como um movimento fronteira para o desenvolvimento do conceito de cidadania, salientando-se, além da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, o desenvolvimento das ideias de bem-comum e de existência de direitos naturais e inalienáveis e os diferentes movimentos de afirmação das liberdades (Soromenho-Marques, 1996);

- a contemporaneidade é fortemente marcada por um conceito de cidadania progressivamente mais inclusivo e menos discriminatório, por exemplo pelo reconhecimento do estatuto de cidadania a mulheres e a membros de grupos étnicos minoritários (Román, 2010). Destacam-se os inegáveis contributos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), como os princípios da igualdade e da dignidade humana (Moyn, 2010).

- A cidadania, na contemporaneidade, é também uma cidadania transnacional – cosmopolita/global e europeia –, que tende a reforçar a importância da salvaguarda dos direitos individuais, assim como a ideia de um sentido de pertença mais alargado (Osler, 2015);

- É ainda possível conceptualizar-se o conceito de cidadania como multidimensional, porque enformado em quatro dimensões distintas e complementares:

- *identidade e estatuto*: nas sociedades democráticas, um estatuto inclusivo, que valoriza e respeita a identidade (individual e coletiva) dos diferentes cidadãos (Lister & Pia, 2008);

- *direitos individuais e coletivos*: reconhecimento dos direitos inalienáveis do ser humano, assim como a perspetiva de que todos os indivíduos têm direito a ter direitos (Balibar, 2015; Bellamy, 2008);

- *compromisso e participação social*: dimensão relacionada com a participação (individual e/ou coletiva) numa lógica de ação cidadã social e eticamente comprometida

(Heater, 1996);

- *autodeterminação e emancipação*: processos que reafirmam que todos os cidadãos são indivíduos livres e autónomos e, como tal, são capazes de tomar decisões relacionadas consigo próprios (Balibar, 2015), desde que assentes nos princípios e valores democráticos.

- Atualmente, também a cidadania da infância, de modo mais estrito, é reconhecida. A *Convecção sobre os Direitos das Crianças* (1989) emerge como o documento fundamental para a consagração dos direitos das crianças, nomeadamente a participação enquanto efetivos agentes sociais (Quennerstedt, 2010).





5. A EDUCAÇÃO PARA A/EM CIDADANIA: CONCEITO E INFLUÊNCIAS

De acordo com Harari (2017), já há 2,5 milhões de anos era necessário um empenho coletivo para a formação de uma criança. Nas suas palavras, nesse período era «preciso uma tribo para criar um ser humano» (p. 21). De modo próprio, Gambôa (2004) associa, e relaciona, a democracia, a cidadania e a educação da seguinte forma:

a democracia é um regime de moralidade; a cidadania a expressão social, integral, do exercício da consciência ética; a escola, modernamente pensada, o lugar da sua aprendizagem (p. 12).

Esse entendimento aproxima-se dos de Cockburn (2013) e Heater (2004b), uma vez que estes autores defendem que a história da educação para a/em cidadania³² é bastante antiga e varia consoante os significados atribuídos àquele último conceito e as características sociais das diferentes gerações. De acordo com Ayste González e colaboradores (2008), Lamas (2019) e Rosales López (2010), as características da sociedade atual, nomeadamente os aspetos relacionados com a diversidade cultural e étnica e a globalização, transformaram a educação para a cidadania numa necessidade. Compreensivelmente, a mesma é mais relevante nos estados democráticos (Sérgio, 1984), uma vez que é esperado que aí os cidadãos desenvolvam um pensamento não-dogmático, que possibilite a crítica ao autoritarismo e potencie a participação e compromisso social, numa lógica de benefício comum (Amado, 2014; Giroux, 2009; 2018; Kymlicka, 2002; Sorial & Peterson, 2019; Torres Santomé, 1998) e de valorização e defesa dos seus direitos (Faure (coord.), et al., 1972). É pertinente indicar que já Dewey (2004) sustentava a existência dos sistemas educativos e as finalidades da educação no sentido da promoção e desenvolvimento da democracia nas diferentes sociedades.

A este propósito, Gambôa (2004) alerta que a educação tem como objetivo «a formação do homem para uma dada humanidade» (p. 7) e, em concomitância, Russell (1982) considerava que a principal função da escola era, especificamente, formar cidadãos.

Perspetivas homólogas ao que fora já apresentado por Aristóteles (1998), quando defendeu que a educação pública, e moral, se relacionava implicitamente com o regime político e com a ação dos diferentes cidadãos nesse regime. De facto, e de acordo com o que é apresentado por Abbagnano (1999), Kiwan (2008) e Milher (2012), o filósofo clássico não dissociava a moralidade e a virtude da cidadania, uma vez que todos os cidadãos deveriam possuir uma virtude moral que lhes permitisse uma ação política em conformidade com esses valores. As *virtudes* que tornavam os *humanos excelentes* eram «a harmonia vital e a bondade moral» (Aristóteles, 1998, p. 94). Assim, é possível concluir que a educação aludida por Aristóteles é, também, uma educação eminentemente cívica:

³² Para simplificar o discurso, utilizar-se-á, doravante, a designação ‘educação para a cidadania’, por ser aquela de uso mais habitual. Tal não implica, naturalmente, a desconsideração da designação ‘educação em cidadania’. Serão também consideradas as expressões ‘educação cidadã’ e ‘formação cidadã’ como sinónimas.

ninguém questiona que a educação dos jovens deva constituir preocupação premente do legislador. Efectivamente, nas cidades onde a educação não tem lugar, isso redundaria em prejuízo dos regimes. A educação deve ser exercida de acordo com cada regime, pois importa defender o carácter próprio de cada um, tal como foi estabelecido desde o começo (p. 561).

Atente-se, porém, que esta ideia não surge com Aristóteles. Já os sofistas, entre os séculos V e IV a.C., com o desenvolvimento da *Paideia*, assumiram, concretamente, a importância da educação e da cultura dos jovens como preparação para a participação cívica na cidade (Abbagnano, 1999; Araújo, 2008).

De modo complementar, é relevante lembrar que Rousseau, no século XVIII, e aquando do início da sua obra, revelava o dever de se educar para a ação cidadã, como é possível constatar pelo seguinte excerto:

Nascido cidadão de um Estado livre e membro do Soberano, por frágil que seja a influência de minha opinião nos negócios públicos, o direito de votar basta para impor-me o dever de instruir-me a esse respeito (Rousseau, 2010, p. 7).

De acordo com o referido, o filósofo suíço considerava que a educação era condição necessária para a ação cidadã e livre, uma vez que «the free people is the one who is morally capable of freedom, who is educated towards freedom» (Bachofen, 2011, p. 24).

Recordando-se a relação, acima citada, entre educação e liberdade, é possível compreender a correlação apresentada por Perrenoud (2002), e existente a nível internacional, entre a percentagem de educação/instrução de cada país e a democraticidade de cada Estado. Mais ainda, e de acordo com Banks (1990), os diferentes conflitos sociais, marcados por ideias racistas, xenófobas ou sexistas, assim como os diferentes problemas sociais, como a desigualdade e a pobreza, não podem passar ao lado da escolarização, assumindo a educação para a cidadania, face a tais circunstâncias, um papel preponderante.

Assim, a educação para a cidadania surge como essencial ao processo de desenvolvimento e socialização das crianças e jovens (Biesta, 2013; 2014; Biesta, Lawy, & Kelly, 2009; Bolívar, 2016).

A escola, ainda que não seja a única instituição social com responsabilidade nesse âmbito, afirma-se como essencial na construção da cidadania individual e coletiva (Menezes, 2005), que se associa, em parte, à formação de um pensamento justo, autónomo e social/democraticamente comprometido (Brownlee, Johansson, Walker, & Scholes, 2017; Puig & Martínez, 1989), orientado para a solidariedade, a participação, a criticidade e o compromisso social (Ayste González, et al., 2008; Bolívar, 2016; Kymlicka, 2002). Por outras palavras, defende-se a necessidade de a escola contemplar, «de forma intencional e organizacionalmente assumida, um investimento na qualidade da cidadania, que se quer mais participada, solidária e, sobretudo, mais comprometida com o seu tempo» (Guedes & Santos Rego, 2012, p. 1).

Face ao exposto, reconhece-se que educação para a cidadania vivencia um período de crescente reconhecimento e discussão (Ayste González, et al., 2008; Bron & Thijs, 2011; Sorial & Peterson, 2019; Wanders, Dijkstra, Maslowski, & Veen, 2019), com reflexos em diferentes reformas/alterações curriculares (Rosales López, 2010) nos vários contextos nacionais, europeus e globais (Heater, 2004b; Kumar, 2019), que, conseqüentemente, promoveram a introdução de temáticas como educação democrática, educação cívica, educação política, entre outras, nos conteúdos e/ou disciplinas (Johnson & Morris, 2010; Mannion, Biesta, Priestley, &

Ross, 2011).

Como exemplo de tais reformas pode aludir-se à emergência de diferentes diretrizes internacionais que vão consolidando a importância da educação para a cidadania nos múltiplos contextos nacionais e locais. Como explicita Rosales López (2015), a respeito da realidade espanhola, diferentes documentos oficiais, como a *Recomendação (2002)*¹², orientações do Conselho da Europa e do Parlamento Europeu e outras de carácter mais global, como a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), têm sido particularmente considerados nos normativos internos para a educação para a cidadania.

Por sua vez, em Portugal, recorda-se que o documento estratégico (Monteiro, *et. al*, 2017) que se consubstanciou nas atuais diretrizes no âmbito da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento explicita, desde logo, um conjunto de influências nacionais e transnacionais que ajudaram a moldar aquele texto. No âmbito nacional, salientam-se os vários planos sociais em torno, por exemplo, da igualdade de género, cidadania e não discriminação (2014-2017), das migrações (2015-2020) ou, ainda, da integração das comunidades ciganas (2013-2020). Estas temáticas evidenciam uma convergência social, e não exclusivamente pedagógica, com os valores inerentes às sociedades democráticas. Sobre as marcas internacionais, o documento retoma, por exemplo, os contributos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), da UNESCO (2015), da Declaração de Paris (2015) e, também, do Conselho da Europa (2016). Desta forma, torna-se evidente que pensar a educação para a cidadania, mesmo no contexto português, implica o reconhecimento de múltiplas influências que ultrapassam as fronteiras nacionais, e que serão explicitadas nas páginas seguintes.

5.1. A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: UM ENTENDIMENTO MULTIDIMENSIONAL

Recordando o apresentado nos parágrafos anteriores, e recorrendo ao pensamento de Freire (2015), é imperioso reconhecer-se que «uma educação democrática não se pode realizar à parte de uma educação da e para a cidadania» (p. 122). Neste sentido, mais do que entender-se a relação entre educação e cidadania, torna-se importante perceber de que modo a escola pode, ou não, afirmar-se como um espaço de respeito, valorização e construção da cidadania de cada um dos estudantes. É pois essencial, e como enfatiza Banks (2009), que a escola seja o lugar que «empower them [as crianças] as citizens in the school and in the larger society» (p. 101).

Em sintonia com explorado no capítulo 3, não se pode pensar uma educação para a cidadania sem o efetivo reconhecimento da cidadania dos estudantes (Ferrière, 2015; Ruiz-Corbella & García-Blanco, 2016; Starkey *et. al*, 2014). Como alertam Biesta (2011) e Ribeiro, Neves e Menezes (2014), não é mais possível conceptualizar-se uma educação na qual os estudantes aparecem apenas como *cidadãos em construção*. Critica-se, assim, um entendimento educativo pelo qual os estudantes não são tidos como agentes políticos, mas sim como garantia da democracia futura (Biesta, 2013).

Valoriza-se, portanto, uma educação que reconhece a cidadania das crianças e, através desse reconhecimento, possibilita uma (re)construção da sua cidadania. É, então, uma educação cidadã multidimensional (Heater, 2004a), que à semelhança do que se defendeu para o conceito de cidadania, em sentido lato, se evidencia em quatro dimensões distintas e complementares: i) associada ao estatuto e identidade de cada estudante; ii) vinculada ao respeito pelos seus direitos; iii) relacionada com a sua participação e compromisso social; iv) ligada ao respeito pela autoderminação das crianças e dos jovens.

Antes de se explorar, com maior detalhe, cada uma das dimensões acima referidas, é necessário ter-se em atenção que existe um conjunto de saberes, atitudes e capacidades, no âmbito da educação para a cidadania, e, em simultâneo, para o próprio exercício da cidadania,

que devem ser desenvolvidos de modo interdisciplinar (Ayste González, et al., 2008). A educação para a cidadania não pode, portanto, limitar-se a um entendimento disciplinar, como se existisse, em exclusivo, uma disciplina com a totalidade da responsabilidade nesse sentido (Bolívar, 2016). Assente num outro olhar, deve ser considerada de modo transversal, porque, «tanto por su amplitud como por su transcendía, deberá ser un tarea compartida por todo el profesorado de cada centro, en estrecha relación de colaboración con familias y comunidad» (Rosales López, 2015, p. 14).

Esta transversalidade poderá ser operacionalizada pela abordagem de temas particularmente relevantes (direitos humanos, igualdade de género, violência, entre outros) e também a partir de práticas educativas associadas, por exemplo, à convivência social e vivência democrática.

É, então, uma aprendizagem que contempla e agrega diferentes agentes educativos, que partilham o mesmo objetivo (Ruiz-Corbella & García-Blanco, 2016). Tem, ainda, que ser um processo de aprendizagem que rompa com as práticas e estruturas tradicionais de ensino, assumindo-se aquela função educativa como um processo de valorização contextualizada da dimensão cidadã dos estudantes, enquanto esforço coletivo da escola para a ação e consciencialização crítica, comprometida, autónoma e democrática (Lima, 2005; Ribeiro, Neves, & Menezes, 2014).

Deste modo, e como explicita Banks (1990), é imprescindível reconhecer-se que a educação para a cidadania é um fenómeno extremamente complexo, que envolve vários desafios sociais e, com especial relevância, de cariz pedagógico. A este propósito, Connell e Ross (2015) relembram que a educação para a cidadania vincula-se, implicitamente, a uma dinâmica pedagógico-curricular de interação entre o ‘eu’ e o ‘outro’, entre o indivíduo e a sociedade.

Para Rosales López (2009a), tal complexidade é justificada pelo facto desta temática lidar com a identidade individual – a que fica intimamente associada à primeira dimensão antes aludida – nas suas múltiplas dimensões: culturais, éticas, de género, etc. A identidade de cada um dos jovens tem especial interesse no âmbito deste trabalho, uma vez que a convivência saudável entre diferentes pessoas pressupõe, a montante, a aceitação, reconhecimento e valorização da individualidade humana (Gimeno Sacristán, 2003; Rosales López, 2015; Ruiz-Corbella & García-Blanco, 2016; Torres Santomé, 1998), recusando-se, contudo, a glorificação do individualismo.

Este aspeto tem particular interesse no caso português. No país, como já mencionado, entre 1933 e 1974, vigorou um regime ditatorial – o Estado Novo – que, fiel à ideologia da administração central, promovia uma educação para a cidadania, em contexto escolar, associada às disciplinas de Educação Moral e Cívica ou Instrução Moral e Cívica, pelas quais a identidade se pretendida uniformizada e marcada pelos ideais assumidamente católicos e conservadores (Ribeiro, 2010).

Connell e Ross (2015) associaram estas características à ideia de *boa cidadania*, ou seja, cidadãos passivos, obedientes à lei, cumpridores das suas obrigações e sem uma postura social crítica e, efetivamente, participativa. De acordo com as propostas de Biesta (2011; 2014) e Gimeno Sacristán (2003), pode entender-se esse tipo de cidadania como vinculada a uma identidade social assente, quase em exclusivo, nas dimensões ligadas aos valores comuns, aos comportamentos cívicos e à ajuda ao próximo.

Porém, os mesmos autores defendem que, de outra forma, a educação para a cidadania pressupõe uma identidade política e democrática, que valoriza a diferença e a pluralidade e pela qual se criticam os valores antidemocráticos e autoritários.

Torna-se pertinente, então, recordar o pensamento de Smith (2016) que alerta para

a necessidade de, pelo menos no âmbito da educação para a cidadania, se pensar aquela como um conceito integrador e múltiplo em detrimento de um processo de *transmissão de cidadania*, estruturado em torno da promoção de uma identidade individual e coletiva única e hegemónica. Aquele entendimento mais amplo, como explicam Heater (2004a) e Ross (2007), não limita a identidade dos estudantes à relação de cada um com um determinado território ou cultura, mas apresenta-a como uma dimensão abrangente, complexa e que cada aluno deverá ter a possibilidade de explorar e desenvolver em contexto escolar.

Deste modo, e sem se negar a existência de dimensões locais e nacionais associadas à cidadania, procura-se «acknowledge a shared common humanity and a commitment to the wider global community» (Osler, 2011, p. 1). A par disso, esse foco na humanidade partilhada por todos é um motivo de inclusão, procurando-se afastar as tendências de interpretação dos grupos sociais diferentes como os ‘outros’ e, em casos mais extremos, os ‘inimigos’, antes se estabelecendo dinâmicas de confiança e solidariedade (Alonso Geta, 2008).

Assim, quando se ultrapassam os limites locais e se pensa a uma escala planetária, possibilitar-se-á o desenvolvimento de um clima social propenso ao diálogo intercultural e à convivência em sociedade (Nussbaum, 2006; Phillips, Ritchie, & Adair, 2018; Rosales López, 2009a, 2015), característico das práticas democráticas (Bolívar, 2016; Puig & Martínez, 1989). Sustenta-se, portanto, a necessidade de se tomar a educação como um processo inter e multicultural, que se assume, perentoriamente, anti-racista e anti-sexista, que se afasta de um entendimento monocultural do processo educativo (Stoer, 2008b) e que reconhece o direito à diferença (Freire, 2015).

Como referem Davies e colaboradores (2018) e Osler e Solhoug (2018), é pertinente ter em consideração a dificuldade (e, até, a impossibilidade) de se promover uma educação assente nos princípios de valorização da amizade, igualdade, paz e tolerância entre todos – independentemente do sexo, herança cultural e/ou étnica, religião professada, etc. – se não se promover, na escola, um clima diverso e pluralista, pelo qual os estudantes contactam com diferentes experiências e testemunhos.

Ayste González e colaboradores (2008), Alonso Geta (2008), Bolívar (2016) e Heater (2004a; 2004b) apresentam uma perspetiva complementar, indicando que os processos de educação para a cidadania deverão acontecer em ambientes (e através de práticas pedagógicas) propícios ao desenvolvimento da tolerância, da aceitação e da convivência com o outro que também detém direitos individuais. Partindo do entendimento de Gimeno Sacristán (2003), esta tolerância não deverá ficar circunscrita à *aceitação* ou *compreensão* do outro e da diversidade, sendo relevante procurar-se desenvolver o *interesse* pela diferença, que ultrapassa o mero respeito pela liberdade do que é diferente.

Neste sentido, o reconhecimento da identidade de cada uma das crianças encontra-se, obrigatoriamente, integrado na valorização e respeito pelos seus direitos, numa lógica de universalidade dos mesmos (Jares, 1999; Zajda & Ozdowski, 2017). Tal ideia define aquela segunda dimensão (direitos individuais e coletivos), mais acima elencada, para a reflexão sobre a educação para a cidadania.

De facto, a escola é uma organização seminal na proteção e promoção dos direitos humanos (Strandbrink, 2017), por um lado, porque se reconhece que a educação é um direito (das crianças) e, por outro, porque tal instituição permite o acesso, usufruto, reconhecimento e a defesa de todos os outros direitos (Gadotti, 2000; Onuora-Oguno, 2019; Struthers, 2015), além de dever assegurar a vivência dos mesmos (Jares, 1999).

Complementando o que já foi abordado, e pensando a educação para os direitos humanos integrada na educação para a cidadania, a mesma pode, por via de ações pedagógico-

curriculares várias, auxiliar na luta contra os movimentos populistas, xenófobos (Jares, 1999; Zajda & Ozdowski, 2017) e similares, a favor de uma ação e pensamento sustentados na universalidade dos direitos humanos, e também na sua proteção, independentemente das origens de cada cidadão (Osler & Solhaug, 2018).

Esse enquadramento conceptual é partilhado pela Assembleia-Geral das Nações Unidas (2011) quando, ao aprovar a *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training*, reafirmou que «every organ of society shall strive by teaching and education to promote respect for human rights and fundamental freedoms» (p. 3). Essa declaração é, tendencialmente, consensual (Keet, 2012) e estabeleceu algumas linhas orientadoras no que concerne à educação sobre os direitos humanos, das quais se salientam cinco:

- i) o processo educativo e as organizações onde ele acontece têm que, obrigatoriamente, se desenvolver com base no respeito e salvaguarda dos direitos humanos dos educadores e dos educandos;
- ii) a educação sobre e para os direitos humanos tem que ser um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida, não se circunscrevendo a nenhuma idade ou ciclo de ensino;
- iii) a educação para os direitos humanos tem que ser entendida numa lógica transversal, integrando todos os processos de ensino e de aprendizagem que, direta ou indiretamente, promovem a salvaguarda dos direitos humanos e potenciam a aprendizagem de conhecimentos e capacidades;
- iv) a aprendizagem sobre direitos humanos, à semelhança do que já foi realçado em parágrafos anteriores, tem que se desenvolver num ambiente multicultural e multiétnico, numa lógica de respeito universal, nomeadamente pelo compromisso de cada um na contribuição para uma sociedade mais inclusiva, pacífica e pluralista;
- v) a educação para os direitos humanos tem que assumir-se como uma prática comprometida com a valorização, respeito, promoção e defesa daqueles direitos num espaço que ultrapassa a sala de aula.

Estes cinco elementos emergem, com clareza, em torno de um pensamento educativo-pedagógico inerente a uma lógica de educação sobre, através e para os direitos humanos, que a *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training* estruturou a nível internacional e que pretendia que tivesse impactos reais nos diferentes países e contextos educativos (Osler & Solhaug, 2018; Struthers, 2015).

Esta conceção ultrapassa dois movimentos que, segundo Zembylas (2015), têm sido aqueles com maior expressão e influência nas dinâmicas pedagógicas: i) uma educação para os direitos humanos centrada, quase em exclusivo, no enquadramento legislativo/normativo/judicial daquilo que são os direitos (e deveres) dos diferentes cidadãos; ii) uma prática didático-pedagógica de *sentimentalismo barato* (expressão proposta pelo autor), na qual se enfatizam cenários e/ou narrativas de desrespeito pelos direitos humanos com o intuito de promover uma reação emocional.

É pertinente indicar que, de acordo com Keet (2012), tais práticas pedagógicas decorrem do facto de, por vezes, se conceptualizarem os direitos humanos como interpretação única e acrítica. E, para o autor, essa circunstância promove uma conceção *declaracionista* sobre a educação para os direitos humanos. Partindo de uma linha de pensamento similar, apresentada por Borwnlee e colaboradores (2017), Cabral Pinto (2004) e Puig e Martinez (1989), reconhecem-se oposições aos entendimentos transmissivos e/ou impositivos de valores (ou elementos similares), decorrentes da necessidade de, numa sociedade plural, cada estudante refletir, autónoma e criticamente, sobre os direitos humanos, num processo de construção de

uma visão própria sobre os mesmos.

Com efeito, a educação para os direitos humanos ultrapassa, em larga medida, uma aproximação ao enquadramento judicial dos mesmos. Como perspectiva Osanloo (2009), a componente dos direitos humanos, na educação, relaciona-se, também e de modo relevante, com o comprometimento da escola e dos estudantes com a justiça social, a dignidade humana e os restantes valores já mencionados, pelo que implica envolver os aprendentes em processos de deliberação, reflexão e participação informada e democraticamente orientada. Além disso, requer que aqueles assumam, ainda, o compromisso de contrariar práticas, como a violência, a discriminação, a intolerância, o etnocentrismo, entre outras (Jares, 1999).

Percebe-se, portanto, por que motivo, progressivamente, e sobretudo a partir da declaração acima referida (Struthers, 2015), a educação associada aos direitos humanos foi incorporada por diferentes países (pertencentes à União Europeia), ora como um espaço curricular/disciplinar autónomo, ora sob a forma de elementos curriculares vinculados à educação para a cidadania num sentido mais amplo (Rosales López, 2012). Mais ainda, esses países também começaram a conferir-lhe especial relevância enquanto experiência transdisciplinar e transversal a toda a realidade/prática educativa (Jares, 1999; Davies, et al., 2018; Rosales López, 2015).

A educação para a cidadania deverá, então, promover a aprendizagem sobre os direitos humanos, não como algo externo ao processo educativo e a cada um dos estudantes, mas sim como um processo de autoconhecimento e autoafirmação (Ribeiro, 2010; Rosales López, 2009b). Para tal, é necessário que os educandos experienciem, efetivamente, a vivência e a defesa dos direitos humanos na sua realidade escolar (Jares, 1999), de acordo com a *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training* (2011). Na mesma se clarifica, no artigo 2.º, n.º 2., a) a necessidade de uma educação que forme no âmbito dos direitos humanos, de modo a que os educandos os conheçam e projetem e b) a relevância de uma educação que envolva «empowering persons to enjoy and exercise their rights and to respect and uphold the rights of others».

Ainda assim, reconhece-se que a educação para a cidadania não pode restringir-se à aprendizagem dos direitos, mas tem que, também, notar-se intimamente relacionada com a aprendizagem dos deveres e compromissos sociais, aos quais se associam valores como o altruísmo, a justiça, o respeito e a solidariedade (Alonso Geta, 2008; Heater, 2004b; Jares, 1999; Onuora-Oguno, 2019; Strandbrink, 2017; Zajda & Ozdowski, 2017). Estes valores afastam-se, de modo evidente, de algumas conceções de (educação para a) cidadania pelas quais os agentes sociais são entendidos como meros consumidores e/ou centrados, em exclusivo, nas suas necessidades e interesses, perfilhando uma assunção egoísta e egocêntrica da realidade social (Ayste González, et al., 2008; Giroux, 2009; Lima, 2005)³³. Tais perspetivas parecem ter-se desenvolvido sobretudo nas últimas décadas, enquadradas nas conceções neoliberais do funcionamento da sociedade e do próprio conceito de cidadania (Sorial & Peterson, 2019). Em oposição às mesmas, todavia, crê-se que, mais do que saber sobre direitos humanos, é fundamental que a educação para a cidadania os integre e promova, uma vez que:

the importance of HRE [Human Rights Education] on the broader political landscape lies with its capacity to contribute to the development of a critical citizenry as a prerequisite for sustainable democracies. HRE needs to consider the ideological, economic, cultural and social functions of human rights (Keet, 2012, p. 4).

³³ O seguinte excerto de Giroux (2018) clarifica essa perspetiva: «Words such as love, trust, freedom, responsibility, and choice have been deformed by a market logic that narrows their meaning to either a relationship to a commodity or a reductive notion of self-interest» (p. 77).

Face ao citado, percebe-se a relação entre a educação em direitos humanos e a terceira dimensão de educação para a cidadania considerada – o compromisso e a participação.

A este propósito será insuficiente pensar a educação para a cidadania como centrada em informações sobre/para a cidadania (Sandström Kjellin, Stier, Einarson, Davies, & Asunta, 2010) ou no desenvolvimento copulativo de competências de cidadania (Mannion, et. al, 2011). É preciso pensar este processo como uma prática educativa, íntima e obrigatoriamente, associada a dinâmicas de participação democrática, em contexto escolar (Bolívar, 2016; Jares, 1999), o que, como já foi apresentado, é um dos princípios transversais à *Convenção sobre os Direitos da Criança* (Baraldi & Cockburn, 2018; Osler & Solhaug, 2018; Quennerstedt, 2010).

Recordando a investigação de Akar (2014), reconhecem-se indícios claros de que os próprios estudantes consideram que a memorização de informações sobre cidadania é insuficiente na sua educação e, por vezes, emerge como uma ação contraditória face ao que se pretende, uma vez que tende a simplificar algo que é complexo. De acordo com Keating, Ortloff e Philippou (2009), essa percepção deriva sobretudo do facto de as práticas de educação para a cidadania recorrentemente surgirem, no seu essencial, como processos de legitimação política e/ou estatal vinculados a um conjunto específico de conhecimentos estipulados no currículo nacional. E, desta forma, menos se considera a dimensão local e mais transparece a preocupação com, por exemplo, o modo de funcionamento das instituições nacionais.

Para Mccowan (2009), essa aprendizagem mais se associa a uma educação cívica do que a uma efetiva educação para a cidadania, que deverá ter outros intuitos relacionados com os direitos, a participação e a sustentabilidade. Já na perspetiva de Mannion e restantes autores (2011), aqueles processos podem ser entendidos como a apropriação de modelos pedagógicos essencialmente transmissivos que, mesmo no âmbito da educação para a cidadania, apenas favorecerão o perpetuar de aprendizagens centradas no respeito pela hierarquia e pela autoridade, numa lógica de cidadão obediente e complacente.

Assim, será essencial que a educação possibilite o desenvolvimento de um espírito crítico e das literacias dos estudantes e, não menos importante, que potencie a empatia para com os restantes membros das diferentes comunidades e que instigue a ação cidadã, humana e associada aos valores de democracia e justiça (Banks, 1990; Heater, 2004a; Lipman, 2003; Nussbaum, 2006; Puig & Martínez, 1989; Zajda & Ozdowski, 2017).

Estes propósitos têm que estar vinculados a dinâmicas que entendem a cidadania enquanto prática (Biesta, 2011; Biesta, Lawy, & Kelly, 2009; Bolívar, 2016) ou processo (Mannion, et. al, 2011; Menezes & Ferreira, 2014) afastados da retórica limitada aos conteúdos curriculares/disciplinares (Ribeiro, Neves, & Menezes, 2014) e capazes de envolver as crianças e os jovens na tomada de decisões no seio da comunidade escolar (Akar, 2014; Figueiredo, 2005; Ribeiro, 2010; Sérgio, 1974; Vasconcellos, 2015). Valorizam-se, assim, as dinâmicas de interação contextualizadas como promotoras de atitudes cidadãs (Menezes, 2005; Wanders, et al., 2019) e de valores éticos e morais (Amado, 2014; Brownlee, Johansson, Walker, & Scholes, 2017; Jares, 1999; Puig & Martínez, 1989; Puig, Garcia, Tejeira, & Càmara, 2003; Sandström Kjellin et al., 2010), que não devem ser desenvolvidos «de fora para dentro por autoridade imposta, mas de dentro para fora pela experiência e a prática gradual» (Ferrière, 2015, p. 15).

Neste sentido, recorda-se a perspetiva de Rosales López (2009b; 2015), segundo a qual os processos de participação e convivência, em sentido lato, no contexto escolar, poderão ocasionar o desenvolvimento de organizações educativas mais inclusivas, onde os estudantes vivenciam um contexto social não segregador e não exclusivista, que promove a sua intervenção, independente do género, cultura, meio socioeconómico, entre outros.

Em sintonia, reconhece-se que a educação para a cidadania, implicitamente, pressupõe

a vivência de cidadania e processos democráticos (Biesta, 2010; 2011; 2014; Dewey, 2004; Gambôa, 2004; Jares, 1999), porque, como explicam Mannion e colaboradores (2011), pensar que a cidadania democrática é exclusivo resultado da súmula de um conjunto de competências é não compreender que:

a participação democrática representa (...) não apenas a concretização de um direito, nem somente um processo para atingir deliberações democráticas, mas encerra ainda um valor intrínseco e substantivo, de nuclear significado pedagógico (Lima, 2005, p. 76).

Será através de estratégias como a eleição de representantes (Rosales López, 2009b), as assembleias de turma (Puig, et al., 2003) ou os conselhos de estudantes, sem menosprezar a importância do currículo oficial, que os alunos poderão consolidar as suas capacidades de modo a conseguirem agir sobre aquilo que os rodeia (Cockburn, 2013), sendo «o desenvolvimento da participação dos alunos na vida escolar (...) um imperativo da cidadania» (Palmeirão & Alves, 2017, p. 5).

Outro exemplo, com especial relevância no movimento da Escola Nova (e similares), é a proposta de Ferrière (2015) de *república escolar*, ilustrativa da forma como os estudantes podem, efetivamente, integrar-se nos processos de participação e administração da escola, através de uma real convivência democrática, assente numa autoridade autoimposta, na autonomia, na liberdade e no pensamento crítico. Numa linha de pensamento próxima, Philips, Ritchie e Adair (2018) defendem que o espaço escolar pode ser definido como a primeira *polis* à qual as crianças pertencem, onde interagem e participam, e que possibilita o desenvolvimento de capacidades, por exemplo, de colaboração, resolução de problemas e reflexão, que são essenciais para uma ação cidadã comprometida. Partindo das palavras de Alarcão (2001), a escola deverá afirmar-se como uma organização que possibilita «conviver e intervir em interação com os outros cidadãos» (p. 11).

Deste modo, valoriza-se e defende-se a existência de uma escola democrática, sustentada em processos e valores democráticos, que se afasta, significativamente, das práticas vinculadas a um entendimento autoritário da prática pedagógica e da organização educativa (Puig, et. al., 2003; Stoer, 2008b). No entender de Wanders e colaboradores (2019), este pressuposto implica o desenvolvimento de um clima relacional (docente-estudantes e estudantes-estudantes) positivo, dialógico e que é estrutural na construção da cidadania e das capacidades que lhe estão associadas.

É essencial, então, que se evite qualquer tipo de imposição, ao nível da violência física, mental ou simbólica e evidenciada, por exemplo, por práticas de pressão sobre os estudantes (Rosales López, 2009b). A este propósito, recorda-se a perspetiva de Johnson e Morris (2010), que defendem que a educação para a cidadania, num enquadramento conceptual crítico, deverá privilegiar a ação educativa dialógica, que possibilite a consciencialização dos estudantes, num ambiente não autoritário e propício à reflexão sobre os desafios comunitários e sociais. Porém, e como explicam Giroux e Penna (1997), é importante ter-se em atenção que tradicionalmente «supõe-se erroneamente que a escola pode se tornar um veículo para ajudar cada estudante a desenvolver todo o seu potencial como pensador crítico e participante responsável no processo democrático simplesmente alterando-se o conteúdo e a metodologia do currículo oficial» (p. 57).

No entender de Giroux (2009; 2018), atualmente, as crianças e os jovens estão a crescer inseridos numa cultura de autoritarismo, da qual a escola não se consegue desconectar,

verificando-se, ainda hoje, a valorização de estruturas hierárquicas (aluno-docente) nas diferentes salas de aulas. Paraskeva (2000), numa linha de pensamento próxima, assume a aceitação da autoridade, na realidade educativa, como algo acrítico e universalizado, associado, por exemplo, à obediência, e intrínseco a todos os níveis, iniciando-se, por isso, no pré-escolar. Paulo Freire (2015) explicita a mesma ideia, retomando, à semelhança do parágrafo anterior, a análise das relações e do diálogo entre os agentes educativos:

se a professora é coerentemente autoritária ela é sempre o sujeito da fala enquanto os alunos são continuamente a *incidência* de seu discurso. Ela fala *a*, *para* e *sobre* os educandos. Fala de cima para baixo, certa de sua certeza e de sua verdade. E até quando fala *com* o educando é como se estivesse fazendo favor a ele, sublinhando a importância e o poder de sua voz. Esta não é a forma como a educadora democrática fala *com* o educando, nem sequer quando fala *a* ele. Sua preocupação é *avaliar* o aluno, é constatar se ele a segue ou não. A formação do educando, enquanto sujeito crítico que deve lutar constantemente pela liberdade, jamais move a educadora autoritária. Se a educadora é espontaneísta, na posição do “deixa como está para ver como fica”, abandona os educandos a si mesmos e termina por nem falar *a* nem falar *com* os educandos (pp. 58-59, destaques no original).

Este entendimento não é, então, articulável com as perspetivas que têm, transversalmente, marcado o presente texto. Ao considerar-se que a educação privilegia a participação como um processo de *conscientização*, é incoerente pensar-se o quotidiano escolar como uma realidade ademocrática, que valoriza o silêncio e a aceitação em detrimento de uma ação dialógica, consciente, política e socialmente responsável (Freire, 1967). É imperioso, assim, reconhecer-se que a prática educativa não pode, de modo algum, estruturar-se em torno de uma conceção de aluno como um sujeito passivo e alienado e de uma conceção autoritária da figura do professor, num entendimento paternalista e assistencialista que tende a caracterizar a já referida *educação bancária* (Freire, 1970). É imprescindível, portanto, que a escola seja, inequivocamente, um espaço-tempo contra os autoritarismos, valorizando, por isso, a participação dos estudantes, legitimada como processo de crescimento pessoal, de desenvolvimento do sentido crítico e de afirmação de agentes sociais detentores de um capital cultural próprio (Freire, 2011).

Contudo, é importante considerar que esta participação não tem de circunscrever-se à comunidade escolar, em sentido estrito. É de extrema importância que a escola possibilite, e promova, processos/momentos de participação e intervenção social nas comunidades locais (Cabral Pinto, 2004; Menezes & Ferreira, 2014), porque são aquelas onde, tradicionalmente, se inicia a participação cidadã. Ainda assim, é necessário não limitar a cidadania à dimensão local (Ayste González, et al., 2008; Biesta, 2011; Mannion, et. al, 2011; Osler, 2011; Rosales López, 2009b), pelo que é essencial que a escola seja capaz de potenciar uma reflexão mais profunda sobre diferentes realidades sociais (Ross, 2007) e ambientais (Davies, et. al, 2018; Mannion, et. al, 2011; Phillips, Ritchie, & Adair, 2018). Porventura, assim se pode promover um efetivo compromisso com as desigualdades, as injustiças, os condicionamentos económicos e políticos, que favoreça a compreensão e a ação na sociedade (Apple, 2013; Freire, 1970; Giroux, 2011; 2018), assumindo-se uma dimensão crítica e/ou transformadora da prática de cidadania (Ayste González, et al., 2008; Sorial & Peterson, 2019).

De modo complementar, e como preconizam Guedes e Santos Rego (2012), a educação comprometida com o desenvolvimento da cidadania dos estudantes deverá valorizar as dinâmicas de questionamento, individual e/ou grupal, e de reflexão, numa prática com significado para (e sobre) a vida dos educandos. No entendimento de Apple e Beane (1997), tal

pode evitar perspectivas que defendem a naturalidade e inevitabilidade dos problemas sociais e antes possibilita uma compreensão integrada do mundo. Uma ideia que se aproxima do que Correia (1999) definiu como *ideologia democratizante*, que se sustenta no pressuposto de que a escola deve ser promotora da construção da democracia e da transformação social. De modo similar, Lima (2005) defende que a participação, democrática e multicultural, nos processos/tempos educativos é estrutural na *democratização da democracia*, valorizando, para tal, a reflexão, a colaboração e o diálogo democrático.

Nesse sentido, é importante que a educação, no seu todo, e a educação para a cidadania, em particular, não ocorram à parte dos problemas éticos, humanos e sociais que marcam a contemporaneidade (Ayste González, et al., 2008; Apple, 1971; Apple & Beane, 1997; Biesta, 2011; Brownlee, Johansson, Walker, & Scholes, 2017; Cabral Pinto, 2004; Gimeno Sacristán, 2003; Puig & Martínez, 1989; Rosales López, 2009b; Ruiz-Corbella & García-Blanco, 2016; Starkey et. al, 2014; Torres Santomé, 1998). Nesse sentido, é fundamental que se incentive os estudantes a refletir e a debater sobre diferentes assuntos do quotidiano, nomeadamente sobre política (em *latu sensu*), de modo a envolvê-los em práticas de cidadania (Kemmis & Edwards-Groves, 2018; Menezes & Ferreira, 2014) e a promover a sua afirmação como agentes sociais que procuram combater as injustiças e garantir que «the voices of marginalized groups within society are heard» (Sorial & Peterson, 2019, p. 4). Este envolvimento deve estar subjacente a um exercício de cidadania que sustenta, implicitamente, um entendimento esclarecido da sociedade e uma ação responsável de cada um dos indivíduos (Guedes & Santos Rego, 2012; Phillips, Ritchie, & Adair, 2018; Ruiz-Corbella & García-Blanco, 2016).

Esses processos integram pedagogias e práticas que visam desenvolver competências de deliberação (democrática), nomeadamente a capacidade de reflexão, racionalização, (auto-)crítica e interação com os outros, valorizando as tomadas de decisão sustentadas na colaboração, no interesse do coletivo (Sorial & Peterson, 2019; Torres Santomé, 1998), no bem-comum (Biesta, 2010; 2011). Numa linha de pensamento similar, Sharp (1986) sustenta a ideia de que as escolas, nos regimes democráticos, são essenciais para o desenvolvimento do *poder de julgamento*, em cada uma das crianças, uma vez que essa capacidade é estrutural para a convivência democrática e, não menos importante, para a consolidação das próprias democracias.

As ideias acima apresentadas, porém, não devem ser interpretadas como desconsideração dos saberes deste domínio (Banks, 1990; Gimeno Sacristán, 2003), até porque a impossibilidade de aceder ao conhecimento, em oposição clara aos direitos humanos, é, ainda hoje, um elemento promotor de graves e significativas desigualdades sociais (Onuora-Oguno, 2019; Young, 2016). As sociedades democráticas necessitam de cidadãos que burilem o seu sentido crítico, que sejam capazes de pensar por si próprios, de deliberar, de decidir e de se oporem aos pensamentos dogmáticos e autoritários (Giroux, 2018; Guedes & Santos Rego, 2012; Nussbaum, 2006; Sorial & Peterson, 2019; Starkey et. al, 2014). Como revelam Ruiz-Corbella e García-Blanco (2016), a ação cidadã

implica el aprendizaje de diferentes contenidos como el conocimiento y la comprensión de las leyes, o los reglamentos administrativos, las destrezas necesarias en todo proceso democrático, el desarrollo sostenible, el mundo como comunidad global, conocer conceptos sobre democracia, justicia, igualdad, libertad, Estado de Derecho... Asi mismo, implica necesariamente el desarrollo de habilidades y aptitudes relacionadas con el pensamiento crítico, expresión de opiniones, aprender a escuchar, actitud de apertura, tolerancia, etc. (pp. 184-185).

Explicando de outro modo, é necessário reconhecer-se que os conhecimentos aprendidos na escola, em diversas áreas, são mais relevantes se mais esclarecerem os estudantes sobre o modo como cada um pode, conscientemente, afirmar-se como um cidadão, nas suas múltiplas dimensões, que é capaz de decidir e agir nas diferentes realidades sociais (Biesta, Lawy, & Kelly, 2009; Gimeno Sacristán, 2015). Ainda a este propósito, considerando a realidade contemporânea é também relevante que, no contexto escolar, se permita a tomada de consciência de que muitas das ações individuais e coletivas, de cada um ou de cada grupo social, não podem, atualmente, ser entendidas de modo isolado e circunscrito à realidade nacional, sendo necessário perceber as relações com a dimensão globalizada de cada questão em estudo (Davies, et. al, 2018).

Face ao exposto, não é possível negar-se que o (acesso ao) conhecimento é essencial para a ação de cada um no mundo, emergindo, por isso, como um meio/instrumento de transformação da realidade, mas, também, de poder e autodeterminação. Por inerência, constata-se que o desconhecimento é motivo de exclusão, condicionador dos processos de emancipação e, por isso, limitador da cidadania de cada indivíduo (Gadotti, 2000). A este propósito, Giroux (2018) estabelece paralelismos entre a desvalorização (que, em alguns contextos, poderá ser considerada repressão) da cultura e do conhecimento e o desenvolvimento de uma consciência social, partilhada, assente em opiniões, e não nos factos, o que, para o autor, legitima a ignorância e, conseqüentemente, contribui, em larga medida, para o enfraquecimento das democracias e para a ascensão de ideias autoritárias.

É pertinente, então, corroborar o pensamento de Banks (1990), assumindo-se que é através do conhecimento, aqui entendido em sentido lato, que se pode equacionar uma sociedade mais justa e democrática, em que todos os cidadãos, independentemente da sua herança cultural ou étnica, têm a possibilidade de agir, intervir e transformar as instituições e a realidade no seu todo. Esse conhecimento deverá promover, como tal, um diálogo democrático mais enriquecedor, que se encontre ancorado em valores éticos e possibilite a procura de um futuro sustentável (Sandström Kjellin, et al., 2010). Neste âmbito, pode considerar-se que todo o conhecimento escolar, de modo implícito ou explícito, se encontra associado à educação para a cidadania (McCowan, 2009). Nesse sentido, e reconhecendo-se a importância da numeracia, literacia (entendida em sentido estrito), e educação científica e tecnológica, que têm marcado a agenda política contemporânea, não se pode pensar uma efetiva educação para a cidadania se se privarem as crianças do acesso às humanidades, às ciências sociais e às artes, uma vez que estas áreas de conhecimento são cruciais na formação cidadã (Nussbaum, 2006) ao «favorecer[em] uma atitude crítica, criativa e eticamente cuidada» (Guedes & Santos Rego, 2012, p. 10).

Esta perspetiva não pressupõe um entendimento enciclopédico do saber e do modo como a educação o promove. Antes se valoriza um conhecimento global e integrado, como modo de desenvolvimento integral do estudante, com especial preocupação no que concerne ao sentido crítico de cada um deles (Ferrière, 2015). Deverá, então, potenciar-se uma *prática pedagógica problematizadora*, pela qual o conhecimento se constrói dialeticamente com a realidade social e o saber individual, sendo potenciador de reflexão e crítica sobre a sociedade, enquanto ato/saber libertador e emancipador (Freire, 1970) que contribui para a (re)formulação da *leitura do mundo* pelos educandos (Freire, 2011; 2013).

Esta conceção relaciona-se, implicitamente, com a quarta e última dimensão considerada no âmbito da educação para a cidadania – o desenvolvimento da autodeterminação dos educandos.

A partir dos contributos de Gimeno Sacristán (2003), Puig, Garcia, Tejeira e Càmarà (2003),

de Ruiz-Corbella e García-Blanco (2016) e de Sorial e Peterson (2019), pode considerar-se que a dimensão vinculada ao desenvolvimento da autodeterminação surge implicitamente associada à anterior – relacionada com os processos de participação e compromisso social. De facto, só através de uma participação consciente, pela qual os educandos podem desenvolver/expressar as suas opiniões e interagir com perspetivas distintas das suas, é que serão capazes de estruturar os seus próprios princípios de atuação social, num desenvolvimento que integra um processo pessoal e intrínseco de autonomização e autorresponsabilização. Alonso Geta (2008) apresenta um entendimento similar, considerando que a educação para a cidadania deverá possibilitar, aos educandos, compreender a democracia «como una forma de entender la vida y la organización social que permite que sus miembros, autónomos y libres, se consideren iguales entre sí, actúen con criterios universales y dispongan de las capacidades y recursos necesarios para su autogobierno» (p. 12).

No entanto, para tal, é essencial que as crianças se integrem em contextos onde têm a possibilidade de construir a sua autonomia intelectual, associada, em parte, a uma efetiva liberdade de pensamento, já que esta capacidade é condição necessária para a participação democrática (Sharp, 1986). Nesse sentido, parece ser importante subscrever a proposta de Biesta (2013), que defende que as crianças devem ser educadas em interação com a liberdade: «we educate them *in* freedom and *for* freedom» (p. 134). Como explicam Ayste González e restantes colaboradores (2008), a condição de liberdade – convergente com noções de independência, autonomia, não dominação/opressão e participação – tem especial relevância neste domínio da educação para a cidadania, mas não implica um pensamento isolacionista e/ou individualista, pelo que, mais uma vez, emergem paralelismos com a dimensão anterior.

Evidencia-se, portanto, uma relação muito estreita entre as duas últimas dimensões, no âmbito da educação para a cidadania. A dimensão da participação, acima explorada, remete para a promoção de processos de convivência, compromisso e ação, associados aos princípios democráticos e aos valores que se encontram na base dos direitos humanos, que a escola deverá garantir e promover, tanto no espaço educativo, como na comunidade mais alargada. A dimensão associada à autodeterminação não pode ser afastada da anterior, uma vez que, também esta, se vincula à democracia e aos processos democráticos, no entanto confere maior importância às dinâmicas de promoção da autonomia e autogovernança. Ficam vinculadas, assim, as práticas que visam a emancipação dos aprendentes, num entendimento que não deverá ficar limitado à ideia de classes opressoras e classes oprimidas, relacionando-se, de outra forma, com a ideia de cada estudante, ou coletivo de alunos, ser capaz de autónoma e responsabilmente tomar decisões sobre questões que dizem respeito à sua vida.

Na sequência do apresentado no parágrafo anterior, é de suma importância que se reconheça que as crianças, enquanto agentes sociais e cidadãs, são confrontadas, no seu dia a dia, com situações em relação às quais têm que tomar decisões (Sorial & Peterson, 2019). Esta perspetiva pressupõe, como foi já aludido, reconhecer as crianças e os jovens como agentes políticos que têm a possibilidade de decidir e agir, porque, de outro modo, perpetuam-se processos educativos que não favorecem o desenvolvimento da autonomia, responsável, social e ambientalmente comprometida, deixando os estudantes mais vulneráveis a diferentes influências e pressões sociais (Phillips, Ritchie, & Adair, 2018). De acordo com este enquadramento, fica patente a necessidade de as escolas se transformarem em espaços de ação e intervenção política, através dos quais se desenvolve o pensamento crítico, a aceitação do outro e da diferença e, não menos importante, a responsabilidade e compromisso social de cada estudante (Giroux, 2009).

Este entendimento afasta-se, de modo evidente, de toda e qualquer perspetiva que potencia

a despolitização dos cidadãos, e das suas ações, procurando uma sociedade mais complacente com a autoridade, que se deixa governar ao invés de aprimorar processos, mecanismos e estruturas de autogoverno e autodeterminação (Giroux, 2018). É preciso, pois, que a escola auxilie as crianças e os jovens a serem autônomos, não obrigatoriamente como agentes isolados, mas como cidadãos que são capazes de ajuizar, ética e racionalmente, e, após isso, tomarem as suas decisões (Lipman, 2003).

Tal visão é aprofundada por Lima (2005), quando o autor, de modo peremptório e acutilante, critica as perspetivas que: i) direta ou indiretamente, limitam a participação democrática; ii) circunscrevem a democracia a um grupo restrito de *líderes*; iii) entendem a democracia como um algo que se encontra ao serviço da legitimação da ação política das elites; iv) tentam instrumentalizar o conceito e os processos democráticos; v) procuram mitigar os processos de autogovernança e/ou autodeterminação popular. Orientando a sua análise para as especificidades da educação para a cidadania, o autor defende a necessidade de a escola romper com qualquer perspetiva restritiva da cidadania, valorizando, quase por oposição, dinâmicas marcadamente influenciadas por uma visão emancipatória da educação, que se interconecta com a inevitabilidade daquela se balizar por uma conceção de cidadania democrática, ativa e crítica.

A este propósito é necessário perceber que qualquer análise sobre a relação entre educação, pedagogia e autodeterminação parece ficar incompleta se da mesma se excluírem os pensamentos freireanos sobre a temática. Na sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1970), Paulo Freire evidencia, com clareza, a intrínseca relação entre os temas apontados, indicando que «para a educação problematizadora, enquanto um que fazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação» (p. 86). Deste modo, para o autor (1967), a educação deve possibilitar aprendizagens, individual e coletivamente, no âmbito da democracia e do autogoverno, para ser humanizadora e permitir que cada aprendiz ultrapasse certa acomodação social³⁴, auto-superando-se e, por isso, libertando-se. Posto de outro modo, a educação deve proporcionar aos educandos a construção da sua própria libertação, deixando de estar reféns de uma realidade (política, social, cultural e geográfica) externa e hetero-construída e podendo decidir e intervir sobre essa mesma realidade. Isto porque é «criando, recriando e decidindo que o homem deve participar» (*idem*, p. 43) e não através de uma ação pré-definida e/ou prescrita por outros agentes/grupos sociais.

Fica patente que, para Freire (2011), o respeito e a valorização daquela autonomia e decisão se relaciona implicitamente com a sua dignidade e identidade, pelo que a prática pedagógica deve estruturar-se em dinâmicas distantes da decisão arrogante e unilateral dos professores. Ainda que o pedagogo brasileiro critique, de modo evidente, a licenciatura pedagógica (2015), o autor (1970) considera que autonomia e liberdade são resultado de ações de implicação e conquista social que, por conseguinte, emergem em confronto direto com todo e qualquer tipo de opressão. De modo sumário, Freire (2010) defende que o processo educativo deverá desenvolver-se num «clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autenticando o carácter formador do espaço pedagógico» (p. 68).

Assim, crê-se que só com base nos princípios enunciados os processos pedagógicos poderão, efetivamente, promover a afirmação, o respeito e a valorização da liberdade das crianças e dos jovens (Giroux & Penna, 1997). Ou seja, é dessa forma que a educação

³⁴ Na obra, o autor mobiliza, ainda, as noções de subjugação, dominação e domesticação.

possibilitará:

a conciliação dos valores da liberdade e da autodeterminação com uma ética da responsabilidade, capaz de levar o indivíduo (todos os indivíduos) a responder pelos seus atos e a empenhar-se, de forma preocupada, pelos outros e pelo universo dos seres e das coisas a que está (e se deve sentir) intimamente ligado (Amado, 2014, pp. 20-21).

5.2. INFLUÊNCIAS NACIONAIS: PORTUGAL

Pelo menos desde a década de 1990, em Portugal, têm-se articulado, no âmbito educativo, e com progressiva expressão, conceitos que parecem conceptualmente distintos e, até, antagónicos, como *competitividade* e *cidadania* (Afonso, 1999). No entanto, segundo Barroso e Leite (2011), os professores portugueses «revelam preocupação no papel da escola como geradora de justiça social e formação cidadã dos seus alunos» (p. 106).

Na verdade, no contexto normativo português, a relação entre cidadania e educação encontra-se explicitada na Lei de Bases do Sistema Educativo. Desde a sua aprovação, em 1986, e apesar das três revisões que sofreu desde 1997, este documento estabelece que o sistema educativo nacional deverá auxiliar cada estudante no «desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos» (artigo 3.º, alínea b, sublinhados próprios).

Contudo, é preciso ter em atenção que as dinâmicas educativas relativas à cidadania, no país, têm sido bastante oscilantes, notando-se uma amplitude significativa de orientações curriculares, projetos e experiências pedagógicas (Ribeiro, Neves, & Menezes, 2014). Como explica Menezes (2003), após a Revolução de 1974, as indicações pedagógicas relativas à educação para a cidadania foram, num momento inicial, recebidas com alguma desconfiança pelos diferentes agentes educativos, uma vez que o regime ditatorial anterior (1933-1974) foi altamente doutrinário neste sentido, com o intuito de formar cidadãos ideologicamente próximos da tríade – *Deus, Pátria, Família*.

Pese embora essa herança histórica, a Lei de Bases do Sistema Educativo consagrou, no seu artigo 47.º, uma área curricular denominada *formação pessoal e social*, que deveria ser incluída em todos os planos do Ensino Básico, associada a diferentes componentes educativas, como a educação para a saúde, a educação ecológica, a educação familiar e, também, a educação cívica. Esse artigo viu-se reformado pelo Decreto-Lei n.º 286/89, no seu artigo 7.º, que estabeleceu formalmente uma disciplina – *Desenvolvimento Pessoal e Social* – de frequência optativa (podia ser substituída por uma disciplina de cariz religioso), ao encargo de docentes com formação específica e com o propósito de «contribuir de forma sistemática para a formação pessoal e social dos educandos, favorecendo, de acordo com as várias fases de desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos» (alínea 1).

Nesse sentido, constata-se que entre a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo e o início da década de 1990, as orientações políticas pareceram querer introduzir uma dinâmica educativa que não ficasse limitada à transmissão de conteúdos e integrasse a educação para a cidadania. Todavia, essa experiência inicial não teve grande impacto na realidade escolar, porventura por razão de dois fatores distintos, mas complementares. Por um lado, a diminuta formação de professores neste âmbito, o que dificultou uma efetiva consequência nos contextos escolares. Por outro lado, a ausência de consenso político (e social), que potenciou uma real oscilação de diretrizes, fazendo com que esta área fosse conceptualizada, até ao fim do período

da *Reforma Curricular*, como transdisciplinar ou multidisciplinar ou complemento curricular ou, ainda, disciplinar (Menezes, 2003; Menezes & Ferreira, 2014; Ribeiro, 2010; Ribeiro, Neves, & Menezes, 2014).

Já depois, com a *Reorganização Curricular do Ensino Básico*, (re)surge a valorização da educação para a cidadania no contexto educativo português (Menezes, 2003; Ribeiro, 2010; Roldão & Almeida, 2018a). Como indicado no capítulo 2, este período foi, em parte, marcado pela introdução da *Formação Cívica* como uma das três áreas curriculares não disciplinares (Abrantes, 2001; Diogo, 2008).

Todavia, as mudanças neste âmbito foram mais abrangentes. Retomando um dos normativos mais influentes, à época, verifica-se que, de modo muito evidente, o Decreto-Lei n.º 6/2001 fazia uma alusão clara à valorização da educação para a cidadania nas dinâmicas pedagógicas, nomeadamente

sublinhando que a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos (Preâmbulo, sublinhados próprios).

A citação anterior explicita a linha de pensamento que norteou o normativo transcrito, assim como a orientação que, de modo transversal, pareceu marcar tal período de políticas educativas – a valorização da escola enquanto espaço de construção de cidadania e o envolvimento dos estudantes na articulação curricular. Como é referido na alínea c, do n.º 3 do artigo 5.º daquele decreto-Lei, assumiu-se a Formação Cívica como um enquadramento curricular adequado para a formação cidadã, valorizando-se o desenvolvimento «da consciência cívica dos alunos», enquanto dimensão essencial para a sua formação. Nesse sentido, a mesma alínea refere que deverão ser privilegiadas práticas pedagógicas que incentivem «ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade», de modo a que estes se afirmem como agentes sociais ativos e dotados de um pensamento crítico e responsável.

A par do normativo indicado, é necessário considerar o texto institucional que, na altura, foi o documento curricular nacional de referência – o *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Este texto curricular teve especial importância para a educação para a cidadania por dois motivos distintos. Em primeiro, porque ficou patente o modo como as diferentes áreas curriculares disciplinares assumiam, de modo explícito, a sua preocupação com a educação para a cidadania, enquanto componente transversal. Em segundo, porque aquele documento também estabeleceu os princípios gerais subjacentes a todas as áreas curriculares e, à partida, a todas as dinâmicas educativas, que, no seu geral, haviam de ter uma relação muito próxima com a educação para a cidadania. A este respeito, leiam-se os princípios que a seguir se enunciam (de uma totalidade de 8):

A construção e tomada de consciência da identidade pessoal e social;
A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções (...);
A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural;
A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.

(Departamento da Educação Básica, 2001, p. 15)

Considerando-se o excerto, verifica-se como os princípios educativos gerais, subjacentes àquele período da *Reorganização Curricular do Ensino Básico*, vão ao encontro das conceções apresentadas no âmbito da educação para a cidadania, nomeadamente a valorização de processos que promovam a consciencialização da identidade individual e social (Rosales López, 2009a), que enfatizem a participação dos estudantes, sem esquecer a convivência pacífica (Puig & Martínez, 1989) inerente à valorização da diversidade (Torres Santomé, 1998), e, ainda, que facilitem o desenvolvimento de atitudes éticas e socialmente comprometidas (Guedes & Santos Rego, 2012). Essa matriz foi reforçada com a publicação de um texto de orientação curricular – *Educação para a Cidadania: proposta curricular para os Ensinos Básico e Secundário* (2011) – que, entre outros aspetos, salvaguardava a necessidade de se reconhecerem os estudantes como efetivos cidadãos e do espaço escolar se assumir, de modo real, como um espaço de vivência de cidadania e democracia, no qual aqueles seriam incentivados a participar democraticamente no processo de decisão. Sustentava, assim, um ambiente de convivência pacífica e solidária e conducente com os princípios subjacentes aos direitos humanos e, em particular, consagrados na *Convenção Sobre os Direitos da Criança*.

Porém, como explicam Menezes e Ferreira (2014), esses princípios parecem ter sido abandonados durante a *Reforma Curricular Parcial*, iniciada em 2012. De acordo com a perspetiva de Ribeiro, Neves e Menezes (2014), as políticas educativas desse período conferiram à educação para a cidadania «um carácter *quasi-fantasmagórico* (...) [acentua-se porém] uma preocupação evidente com a educação financeira, com a educação para o consumo, com a educação para o empreendedorismo» (p. 25, destaque no original), numa lógica de substituição da educação para a cidadania por uma educação mercantilista.

Essa influência de cariz mais económico transpareceu, por exemplo, nos normativos desse período, nomeadamente no Decreto-Lei n.º 139/2012. Este documento, no seu artigo 15.º – referente aos princípios orientadores relativos à organização curricular no âmbito da formação pessoal e social – não fazia qualquer referência direta à cidadania, associando este domínio educativo a aprendizagens em sete áreas distintas: cívica, financeira, rodoviária, para os media, para o consumo e para o empreendedorismo³⁵. Relativamente à educação para a cidadania, em particular, o normativo definia-a como «área transversal (...) passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta como uma disciplina isolada obrigatória» (Preâmbulo) e, no artigo 20.º, associava-a a atividades e projetos de «complemento das atividades curriculares». Pelo que parece ficar patente que a *Reforma Curricular Parcial* evidenciou reduzida preocupação relativamente à dimensão da educação para a cidadania, no contexto educativo português entre 2012 e 2017.

Em contraciclo, o período de *Autonomia e Flexibilidade Curricular*, que ainda se encontra em implementação nas escolas portuguesas, desde a sua génese parece ter recuperado as preocupações formativas, no âmbito da cidadania, uma vez que, mesmo no período piloto, iniciado em 2017, o documento normativo enquadrador consagrava que a prática pedagógica deveria ter como princípio orientador a «promoção da educação para a cidadania e para o desenvolvimento ao longo de toda a escolaridade obrigatória» (artigo 3.º, alínea n). Esse mesmo princípio é retomado no Decreto-Lei n.º 55/2018, que generaliza a *Autonomia e Flexibilidade*

³⁵ É adequado indicar que, neste âmbito, e tal como se encontra explicitado em *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras* (2013), foram elaborados [e continuam a ser desenvolvidos] documentos facultativos de orientação pedagógica para outros domínios, nomeadamente: educação para o desenvolvimento; educação para a igualdade de género; educação para os direitos humanos; educação para a segurança e defesa nacional; educação intercultural; educação para a saúde e a sexualidade; promoção do voluntariado; dimensão europeia.

Curricular a todas instituições educativas portuguesas. A par dessa orientação, esse normativo veicula a importância da vivência escolar como «exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade» (Preâmbulo). Nesse sentido, sublinha a relevância de uma nova componente curricular – Cidadania e Desenvolvimento – que, como aludido, tanto surge como componente transversal (1.º Ciclo do Ensino Básico), como uma disciplina autónoma (2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico) ou, ainda, como uma dimensão global do processo formativo (Ensino Secundário), mas que deverá ser desenvolvida com todos os estudantes do 1.º ao 12.º ano.

A este propósito, as políticas educativas atuais parecem firmar, uma vez mais, a importância da formação cidadã no percurso escolar dos estudantes. Por um lado, com a publicação de um documento curricular autónomo e oficial – *Ensino Básico e Ensino Secundário: Cidadania e Desenvolvimento* (2018) – que, recorrendo à nomenclatura de Zabalza (2000), pode ser interpretado como o programa atual no âmbito da educação para a cidadania. Por outro lado, com a adoção de um outro documento curricular específico – *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2018) –, no qual se especifica aquilo que tradicionalmente se denomina como *core curriculum* (Roldão, 2010; Roldão & Almeida, 2018b) e é referido que as aprendizagens deverão estar centradas no «exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento em que estamos inseridos» (Oliveira Martins (coord.), et al., 2018, p. 10).

Reconhece-se, portanto, que, no atual contexto educativo português, parece investir-se, cada vez mais, na afirmação dos estabelecimentos escolares como espaços de vivência de cidadania democrática, associada a processos formativos que se aproximam daquilo que foi defendido no capítulo 5.1. A par do mencionado, emerge como inegável a importância de não se esquecer que as políticas portuguesas, no âmbito da educação para a cidadania, são, também elas, muito influenciadas pelas orientações e regulações europeias (Menezes & Ferreira, 2014; Ribeiro, Neves & Menezes, 2014; Teodoro & Estrela, 2010), que, por sua vez, serão analisadas a seguir.

5.3. INFLUÊNCIAS EUROPEIAS

Tendo como base os contributos de Keating (2014; 2015), Keating, Ortloff e Philippou (2009), Heater (2004b), Hodgson (2016), Osler e Starkey (2006), Rosales López (2009a; 2010; 2015) e Starkey (2018), por exemplo, é inevitável reconhecer-se a existência de uma política europeia que tem influenciado as dinâmicas de educação para a cidadania nos diferentes países-membros da União Europeia. Partindo dos trabalhos referidos, constata-se, de modo sumário, que as influências das políticas europeias no âmbito da educação para a cidadania se relacionam com dois aspetos distintos. Por um lado, e sendo convergente com algumas perspetivas já referidas em 5.1, a União Europeia tem privilegiado um entendimento de educação para a cidadania que promova o convívio e a valorização da diversidade e da diferença nas sociedades europeias, que se desejam democráticas e plurais. Por outro lado, os diferentes documentos europeus têm desenhado uma educação para a cidadania que não se circunscreva à participação e ação cidadãs ao espaço local e nacional, mas que as integre na sua dimensão europeia.

Tal como é proposto por Keating (2014), Keating, Ortloff e Philippou (2009) e por Rosales López (2009b), podem perceber-se as dinâmicas da política europeia, no âmbito da educação para a cidadania, de acordo com diferentes momentos, assumindo-se, porém, que não é simples precisar a distribuição desses períodos distintos. À semelhança de Keating (2014), nota-se um primeiro momento de política educativa da União Europeia centrado na aprendizagem de línguas estrangeiras e na *dimensão europeia da educação*. Como preconizado

pela Comissão Europeia (1974), era importante, à época, que se desenvolvessem «initiatives designed to include within the curricula studies of Europe in the broadest sense, including relationships between Europe and the rest of the world» (p. 12), numa abordagem pedagógica que deveria sustentar-se na reflexão sobre a Comunidade Europeia e no modo como esta se desenvolvia e relacionava com os diferentes contextos políticos, sociais e geográficos.

Retomando as perspetivas de Keating (2014) e de Starkey e colaboradores (2014), é no final da década de 1980 que se iniciam os processos que visavam consolidar uma real política de educação influenciada pelas dinâmicas europeias. Nesse sentido, o Conselho e os Ministros da Educação (1988), num documento valorativo da dimensão europeia, consideraram que o reforço da mesma na dinâmica educativa se apresentava como um elemento fundamental ao desenvolvimento da Comunidade Europeia, definindo, entre outros, os seguintes objetivos: a defesa dos direitos humanos e dos princípios democráticos; a preparação para a participação na União Europeia; a reflexão sobre o espaço europeu, nas suas dimensões económicas, sociais, culturais e históricas; o desenvolvimento de uma identidade europeia.

Considerando as perspetivas de Keating, Ortloff e Philippou (2009) e de Rosales López (2009b), o período acima descrito não teve tanto impacto no âmbito das dinâmicas de educação para a cidadania como o que se iniciou na década de 1990. A este propósito, Keating (2014) é taxativo ao indicar que, com o principiar dos anos 90 do século passado, começou uma nova era relativamente à educação para a cidadania no espaço europeu, marcada pelo Tratado de Maastricht, de 1992, que formalizou o conceito de cidadania europeia (Hodgson, 2016). Para Keating (2014) e para Keating, Ortloff e Philippou (2009), essa dinâmica mais efusiva teve como ponto de partida, em 1993, a aprovação, pela Comissão das Comunidades Europeias (1993), do *Livro Verde sobre a dimensão europeia da educação*³⁶. Este documento anunciava que um dos seus focos de ação era contribuir para o desenvolvimento de uma cidadania europeia através da educação. Face a esse objetivo, o *Livro Verde* salientava, na secção II-a, quatro elementos que parecem ser, ainda hoje, relevantes considerar no âmbito da educação para a cidadania:

- i) os sistemas educativos não deverão limitar-se a processos de transmissão cultural, menos ainda de uma cultura circunscrita a cada nação;
- ii) a educação, no seu todo, deve ter como finalidade e prática contínua o combate contra qualquer forma de chauvinismo ou xenofobia, promovendo o respeito e a valorização da diversidade e da diferença;
- iii) os sistemas educativos deverão educar os jovens para a vivência democrática e para a cidadania;
- iv) a dimensão europeia na educação não deverá substituir outras áreas, mas enriquecer os processos educativos com a valorização de conhecimentos e relações transnacionais que possibilitem aos estudantes reconhecer a sua cidadania europeia e, por isso, serem agentes participativos dentro da União Europeia.

Todavia, como é referido por Osler e Starkey (2005), em 1995, a formação cidadã, nos diferentes países-membros, ainda continuava a apresentar tensões entre uma educação para a cidadania limitada pela nacionalidade e uma educação para a cidadania que integrasse os pressupostos associados à cidadania europeia. Nessa mesma década, e na linha de pensamento que tinha possibilitado a publicação do *Livro Verde*, a Comissão das Comunidades Europeias

³⁶ Tradução própria.

(1995) publicou o *Livro Branco sobre o ensino e a aprendizagem: Rumo à sociedade de aprendizagem*³⁶, que tinha, entre outros, o intuito de revitalizar as dinâmicas de educação e de cidadania no contexto europeu. À semelhança do documento anterior, este relatório assentava no conceito de cidadania europeia, considerando que a educação, nos diferentes países-membros da UE, seria estrutural para que cada indivíduo se consciencializasse sobre a cidadania europeia e a sua relação com este conceito. Ainda a este propósito, o documento era explícito, reconhecendo que:

The future of European culture depends on its capacity to equip young people to question constantly and seek new answers without prejudicing human values. This is the very foundation of citizenship and is essential if European society is to be open, multicultural and democratic (p. 10).

Nota-se, com base na citação anterior, que as preocupações subjacentes às políticas europeias estavam ancoradas nos princípios e valores democráticos de respeito pelos direitos humanos, de defesa da justiça social e de comprometimento e responsabilização transnacional. Com base nesses elementos, as duas iniciativas anteriores possibilitaram a reestruturação de diferentes projetos e programas, um pouco por toda a União Europeia (Keating, 2014; Osler & Starkey, 2006), tendo esta dinâmica sido reforçada e intensificada a partir de 1997, com o relatório da Comissão Europeia (1997) – *Rumo a uma Europa do conhecimento*³⁶.

Este documento tinha como objetivo apresentar diretrizes para o período inicial do século XXI relativamente a temáticas relacionadas com a educação e formação, aprendizagem ao longo da vida, investigação e inovação. Teve especial relevância no âmbito da educação para a cidadania, uma vez que, explicitamente, definiu a cidadania como uma das três áreas fulcrais nos processos educativos europeus. Neste âmbito, e em consonância com a tradição dos documentos já referidos, este relatório recentrou o desenvolvimento cidadão em três elementos: i) uma cidadania não circunscrita ao espaço nacional, associada a um sentido de pertença mais alargado; ii) uma cidadania vinculada aos valores (sociais e culturais) comuns e partilhados pelos diferentes cidadãos europeus; iii) uma cidadania assente na aceitação e valorização da diversidade cultural, inerente à realidade europeia.

Constata-se, portanto, que até 1997, a União Europeia, no âmbito da política associada à educação para a cidadania, demonstrou uma efetiva preocupação com a delineação conceptual daquilo que seria a cidadania europeia e o modo como este conceito poderia relacionar-se e integrar-se nas dinâmicas educativas de cada país-membro (Keating, Ortloff, & Philippou, 2009; Rosales López, 2009a). Talvez essa dimensão seja ainda mais explícita num documento publicado pela Comissão Europeia (1999), denominado *A caminho de um espaço europeu de educação e cidadania activa*. Este texto perspetivava a educação, associada à cidadania europeia, de um modo amplo, integrando processos de intercâmbio entre diferentes escolas e/ou organizações de educação de adultos (como os programas Leonardo ou Sócrates), práticas de formação de professores a nível europeu e, também, atividades culturais e artísticas como dinâmicas de participação cidadã e de (auto)formação. Os exemplos descritos ilustram a consolidação conceptual que, talvez de modo mais evidente do que os textos anteriores, possibilitou a convergência de três elementos: i) educação e formação; ii) participação social; iii) cidadania europeia. Como se encontra explicitado no próprio documento, a Comissão Europeia reconhecia a íntima relação entre educação (não limitada aos processos formais) e cidadania, valorizando a «promoção da aprendizagem da cidadania activa, cuja dimensão europeia reconhecida exprime a convicção de que todos os que vivem na Europa merecem

ter o sentimento de que participam de forma positiva na sociedade e na comunidade em que vivem» (p. 17).

Após este período que, de acordo com o mencionado, foi tendencialmente marcado pela clarificação do conceito de cidadania democrática, e a forma como se poderiam conceptualizar as dinâmicas educativas subjacentes aos princípios que lhe estão associados, a viragem do século marcou uma crescente preocupação com o modo de mobilizar esses entendimentos nas diferentes realidades educativas dos vários países-membros (Rosales López, 2009a). Keating, Ortloff Philippou (2009) consideram que é a partir do início do século XXI que se começam a desenvolver projetos europeus com maior relação com as especificidades quotidianas locais, nomeadamente através de políticas mais concretas que, por exemplo, previam ações de formação docente.

No entender de Keating (2014), a *Estratégia de Lisboa* é um documento essencial para se compreender esta transição, uma vez que, segundo o autor, tal texto providenciou, à União Europeia, os meios para intervir nas agendas educativas nacionais e, simultaneamente, previu maior envolvimento e implicação de cada um dos estados-membros neste domínio.

Nesse sentido, o Conselho Europeu (2000), com a aprovação da estratégia suprarreferida, comprometeu-se a agir, entre 2000 e 2010, de modo a que «every citizen must be equipped with the skills needed to live and work in this new information society» (artigo 9.º). Dois anos mais tarde, com base na *Agenda de Lisboa*, e retomando os pressupostos conceptuais desenvolvidos ao longo da década de 1990, o Conselho Europeu (2002) consagrou, como uma das questões-chave para a primeira década do século XXI, «a promoção efectiva da aprendizagem dos valores democráticos e da participação democrática de todos os parceiros na escola a fim de preparar as pessoas para a cidadania activa» (p. 13). Face ao referido, constata-se que, uma vez mais, o Conselho Europeu reforçava a relação existente entre educação e cidadania, relação essa que será, depois, consolidada pelo Conselho de Educação, em 2004 (Keating, Ortloff, & Philippou, 2009). Através deste relatório, o Conselho de Educação (2004) vinculou os processos educativos (num entendimento de educação ao longo da vida) a dinâmicas de promoção da coesão e justiça social, evidenciando a sua importância no contexto europeu, explicando ainda a multiplicidade de experiências educativas nos diferentes países-membros.

A par disso, o relatório consagrou cinco eixos de ação prioritária, com diferentes objetivos, dos quais se destacam: i) integrar a cidadania participativa nos processos de ensino e de aprendizagem; ii) reconhecer uma dimensão cultural e inter-relacional nos processos de desenvolvimento da cidadania; iii) estabelecer competências de cidadania, a serem consideradas por todos os países da União Europeia; iv) procurar integrar a educação para a cidadania no âmbito da formação de professores; v) desenvolver iniciativas de melhoria dos processos de educação para a cidadania; vi) aprofundar a investigação sobre a educação para a cidadania; viii) estabelecer um ano – 2005, denominado *ano europeu de cidadania através da educação* –, específico para «provide ample opportunity for putting citizenship education in the spotlight again» (Conselho para a Educação, 2004, p. 13).

Para Keating, Ortloff e Philippou (2009) e Rosales López (2009a), aquele ano de 2005 foi, de facto, especialmente relevante para as políticas europeias de educação para a cidadania, pois possibilitou o desenvolvimento de um número substantivo de atividades e materiais pedagógicos de apoio, que potenciaram a consolidação e disseminação de práticas neste âmbito. Para os autores, a partir de 2006, as políticas europeias centralizaram a educação para a cidadania nas dinâmicas da educação e vivência democrática. No entender de Keating (2014), a cidadania e a educação continuaram na agenda europeia já na segunda década do século XXI (2010-2020), valorizando-se, com especial importância, as ações promotoras de uma educação

para a cidadania em democracia e, de modo complementar, de uma educação estruturada em torno dos direitos humanos (Osler & Solhaug, 2018).

Na atualidade, cinco documentos recentes (Conselho da Europa, 2016; 2017; Conselho da União Europeia, 2018; Ministros da Educação, 2015; Eurydice, 2017), provenientes da União Europeia, parecem confirmar essa perspectiva, pois os textos enaltecem a importância de uma educação para a cidadania em conformidade com os valores democráticos, ou seja, os princípios da convivência e valorização da diversidade cultural e étnica. Como explicitaram os ministros da educação, os sistemas educativos são essenciais na salvaguarda (e herança para as gerações mais novas) dos valores humanistas que promovem a liberdade e inclusão social e, por consequência, o combate à discriminação nas suas múltiplas expressões. Na mesma linha de pensamento, o relatório da Eurydice (2017) – que retoma um relatório anterior Eurydice (2005) – explicita que é fundamental que a educação para a cidadania (desenvolvida em contexto escolar ou em contextos mais informais) não seja alienada de uma ação democrática, associada a dinâmicas de participação social e política comprometida e responsável, e que se estruture como um elemento a considerar em vários campos, nomeadamente o currículo prescrito, a prática pedagógica e a formação docente.

Assim se entende que as influências europeias, no âmbito da educação para a cidadania, assentam na ideia de que os cidadãos europeus devem desenvolver um conjunto de competências baseadas em múltiplos valores, conhecimentos, atitudes e habilidades. E as crianças necessitam daquelas para se assumirem como «active participants in democratic processes, in intercultural dialogue and in society more generally» (Conselho da Europa, 2016, p. 16). Essa concepção pode ser visualizada na seguinte figura:

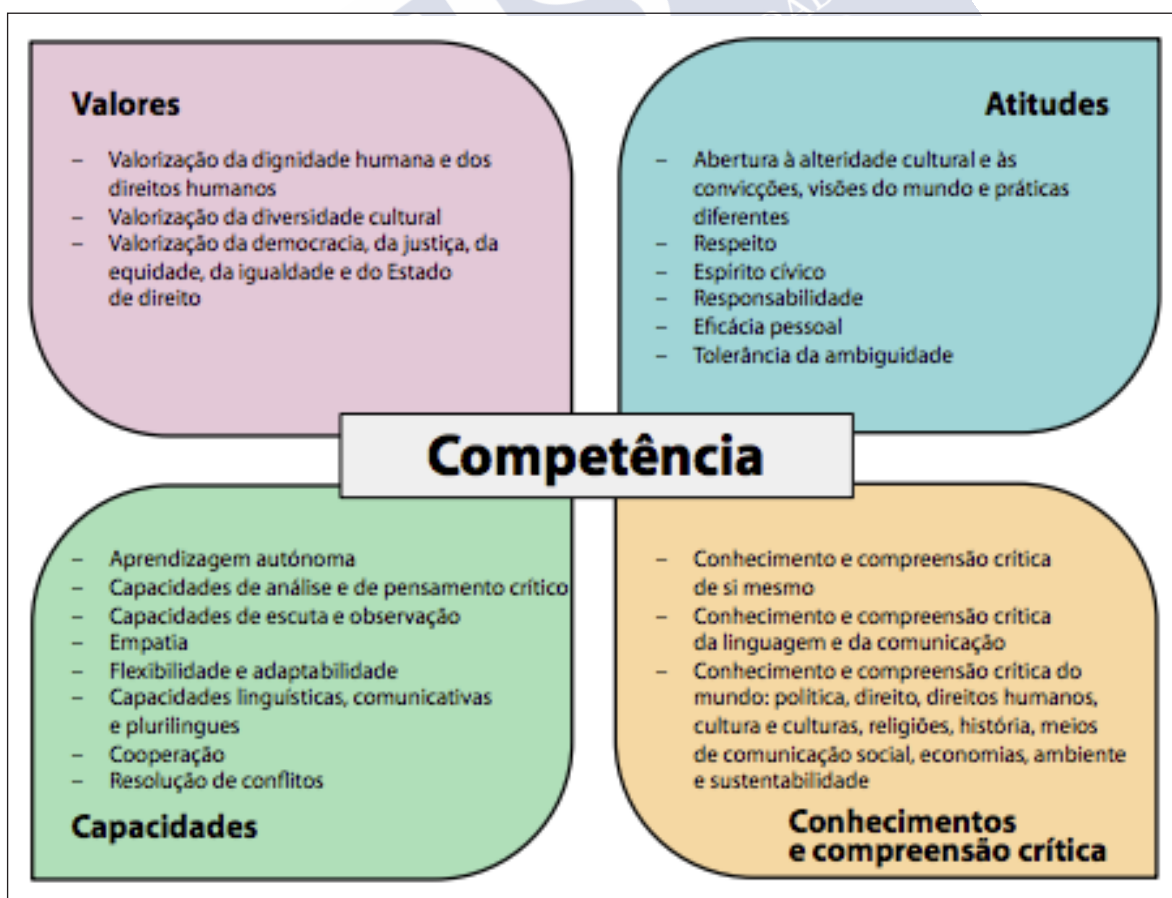


Figura 4. Modelo de competências (Conselho da Europa, 2016, p.35).

Em sintonia com os pressupostos descritos, um ano mais tarde, o Conselho da Europa (2017) estabeleceu alguns princípios que, no seu essencial, sumariam as influências europeias no contexto da educação para a cidadania, destacando-se:

- i) firmar a educação para a cidadania, num entendimento democrático e sustentado nos direitos humanos, como uma componente prioritária na educação de crianças e jovens;
- ii) não circunscrever a educação para a cidadania ao ensino regular, reconhecendo a sua importância nos cursos profissionais e/ou vocacionais;
- iii) evidenciar, nas dinâmicas curriculares, a importância da educação para a cidadania nos sistemas educativos europeus;
- iv) promover uma educação para a cidadania que se envolva no quotidiano de cada um dos estudantes, valorizando a relação com a comunidade no processo educativo;
- v) entender a cidadania e, por inerência, a educação para a cidadania numa lógica que não se restrinja aos limites nacionais, promovendo, até, a cooperação internacional.

De modo convergente, mas num texto mais recente no qual se procura enfatizar a importância da educação, no âmbito europeu, para «ajudar os aprendentes a vivenciar a identidade europeia em toda a sua diversidade» (Preâmbulo, n.º 18), o Conselho da União Europeia (2018) alerta para a importância de, entre outros elementos, os sistemas educativos se orientarem para:

- i) reiterar as dinâmicas escolares e pedagógicas que têm como propósito consolidar os valores europeus, promovendo, em simultâneo, a compreensão dos mesmos e um sentido de pertença a múltiplos níveis – comunitário, nacional e europeu;
- ii) reforçar práticas educativas que promovam «atitudes tolerantes e democráticas e competências sociais, interculturais e de cidadania» (n.º 2, alínea a), com o propósito de potenciar uma cidadania ativa e ética;
- iii) consolidar projetos e ações escolares que proporcionem a participação e o comprometimento democrático de todos os agentes (alunos, professores, pais) no contexto escolar e comunitário;
- iv) valorizar a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, que vise a integração e o sucesso de todos os aprendentes;
- v) promover práticas que tenham como propósito o reconhecimento de uma cidadania europeia, como a participação em projetos transnacionais de intercâmbio (por exemplo, o ERASMUS+), a consolidação dos valores que subjazem ao projeto europeu, assim como uma maior consciencialização sobre a sua história, cultura e dimensão social.

5.4. INFLUÊNCIAS MUNDIAIS

De acordo com o indicado por Hodgson (2016) e Ross e Davies (2018), parece existir algum consenso, em diferentes organizações e organismos internacionais, relativamente à importância da educação para a cidadania. A este respeito, e tal como referido por Davies e colaboradores (2018) e Mannion e restantes autores (2011), constata-se influências internacionais que evidenciam a relevância da educação para a cidadania nos diferentes contextos locais, com especial foco na divulgação e compreensão dos direitos humanos e no entendimento transnacional do conceito de cidadania. Nesse sentido, e mobilizando livremente as propostas da UNESCO (2016), as mesmas parecem ter como base a ideia de que a educação pode afirmar-se como «um fator de transformação ao desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que os alunos precisam para contribuir para um mundo mais inclusivo, justo e pacífico» (p. 15).

Tal como apontado por Rosales López (2009a; 2010; 2015), desde a aprovação da

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Organização das Nações Unidas (ONU) e, em particular, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) têm mobilizado esforços para a promoção de uma educação assente em pilares como a convivência pacífica, a igualdade de género, o compromisso ambiental e social, que visam a afirmação de agentes sociais conhecedores dos seus direitos e comprometidos democraticamente. Para Struthers (2015), o contributo da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, no âmbito da educação para a cidadania, fica sobretudo associado à construção da ideia de que a educação, em *latu sensu*, tem de promover os valores e princípios subjacentes aos direitos humanos. Pelo que, no entender de Zajda e Ozdowski (2017), em 1948, com a aprovação do documento referido, iniciou-se um contínuo trabalho de investigação e intervenção no âmbito da educação em direitos humanos, particularmente por parte da UNESCO, o que contribuiu para consolidar o campo, assim como para promover diferentes dinâmicas curriculares e pedagógicas tanto em projetos de âmbito nacional e/ou local, como em projetos de cariz internacional.

A par do referido, e em consonância com o que é apresentado por diferentes autores (Phillips, Ritchie & Adair, 2018; Priestley & Biesta, 2014; Osler, Solhaug, 2018; Starkey et al., 2014; Starkey, 2018), é essencial reconhecer-se que a aprovação, em 1989, da *Convenção sobre os Direitos das Crianças* foi estrutural para a promoção de efetivas mudanças nas múltiplas realidades educativas internacionais. Como sumariza Struthers (2015), «the UN Convention on the Rights of the Child (UNCRC), considered by many to represent the most important legally binding human rights instrument addressing HRE [Human Rights Education], includes more explicit and detailed obligations regarding education for human rights» (p. 59).

De acordo com Osler e Starkey (2006), esse documento orientava-se, desde logo, para processos pedagógicos que haviam de se estruturar em torno do respeito pela liberdade individual de cada sujeito, assim como da sua identidade, herança cultural e direitos alienáveis, da promoção dos valores associados à Organização das Nações Unidas, nomeadamente a tolerância, a igualdade e a paz e, ainda, da convivência pacífica e respeitadora entre culturas distintas. Mesmo na contemporaneidade, identificam-se distintos modos como se procura que o contexto escolar, nos diferentes níveis de ensino, assente nos princípios norteadores da *Convenção sobre os Direitos da Crianças*, tanto no âmbito das opções curriculares e programáticas, como na vivência de sala de aula, considerando-se que as organizações educativas devem, no seu todo, estar imbuídas dos valores e orientações subjacentes aos direitos da criança (Starkey, 2018).

Na realidade, e partindo dos retratos efetuados por diferentes autores, como Ross e Davies (2018), Struthers (2015) e Verma (2017), sabe-se que, pelo menos desde a década de 1990, as organizações acima indicadas têm desenvolvido diferentes esforços para promover uma educação para a cidadania que, entre outros aspetos, integre o conhecimento sobre os direitos humanos, a sua vivência em contexto educativo e a sua promoção e generalização. Essas iniciativas foram muito variadas, podendo salientar-se a *Declaração de Viena* (1993), na qual, muito claramente, se estabelecia que:

Education should promote understanding, tolerance, peace and friendly relations between the nations and all racial or religious groups and encourage the development of United Nations activities in pursuance of these objectives. Therefore, education on human rights and the dissemination of proper information, both theoretical and practical, play an important role in the promotion and respect of human rights with regard to all individuals without distinction of any kind such as race, sex, language

or religion, and this should be integrated in the education policies at the national as well as international levels (artigo 33).

Em 1995, esta perspectiva foi reafirmada, com o início da *Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos*, que durou até 2005. Durante esse período, estabeleceu-se o *Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos* e associou-se a educação em direitos humanos aos *Objetivos de Desenvolvimento do Milénio* (também promovidos pela Organização das Nações Unidas), o que possibilitou consolidar, nos contextos e de modo oficial, as dinâmicas pedagógicas que visavam tornar os direitos humanos uma realidade acessível a todos os indivíduos (Zajda & Ozdowski, 2017). Ainda a este propósito, é importante relembrar que a *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training* (2011) promoveu a reafirmação dessas concepções, sendo, ainda hoje, um texto de referência na sua dimensão pedagógica.

Porém, seria redutor limitar as influências internacionais, no âmbito da educação para a cidadania, à educação em direitos humanos, entendida em sentido lato. Recuando ao início do milénio, é possível identificarem-se dois documentos relevantes, ambos publicados pela UNESCO. No primeiro texto (UNESCO, 2001), esta organização concluiu, com base na análise dos contributos de programas e projetos desenvolvidos na década de 1990, que:

- i) se desenvolveu um trabalho de consciencialização da importância da educação, no seu todo, e da sua relação com a promoção dos valores dos direitos humanos (da paz, convivência e dignidade humana), sendo importante mobilizá-los nos processos de educação para a cidadania, nos diferentes níveis educativos;
- ii) se evidenciou a importância do ensino formal neste âmbito, mas, e com especial pertinência, se reconheceu o valor da educação não formal para a educação para a cidadania;
- iii) se consolidou a necessidade de uma formação específica para os diferentes agentes educativos que trabalham neste domínio;
- iv) se reconheceu a efetiva influência da aprendizagem de línguas estrangeiras e/ou minoritárias na promoção de um maior entendimento e respeito pelas diferentes culturas nacionais e internacionais;
- v) se constatou que o enquadramento curricular dos diferentes países-membros pareceu ter integrado aspetos relacionados com a discriminação de género; todavia temáticas relacionadas com a discriminação cultural, religiosa e étnica, assim como de comprometimento ambiental, precisavam de ser mais evidentes no currículo dos vários sistemas educativos.

O indicado anteriormente evidencia que a UNESCO tem privilegiado, no seu discurso, processos educativos que, independentemente do nível de ensino, promovam uma ação social pacífica entre os diferentes cidadãos, numa lógica de respeito e valorização da diferença e do diálogo multicultural. A este propósito, ainda no início do século XXI, a UNESCO (2005) reafirmou que a educação para a cidadania, associada a dinâmicas de promoção de justiça, equidade e paz social, é uma das quatro componentes basilares para se refletir sobre o funcionamento dos sistemas educativos, numa era de maior globalização e de luta por uma sociedade convergente com os princípios subjacentes aos direitos humanos.

Complementando o referido no parágrafo anterior, é importante salientar, também, que a mesma organização internacional (2005) sublinhou, ainda, que a educação, aqui entendida em sentido amplo, é um processo essencial para a consolidação de realidades sociais que contrariem

as dinâmicas discriminatórias, segregadoras e injustas, tradicionalmente prejudiciais para as minorias étnicas e culturais, as mulheres e os grupos sociais economicamente mais vulneráveis. Nesse sentido, o documento referido aponta para a necessidade de a escola promover nos estudantes uma *cidadania responsável*, reconhecendo que, para tal, é necessário:

ensure that all young people acquire the competencies required for personal autonomy and for citizenship, to enter the world of work and social life, with a view to respecting their identity, openness to the world and social and cultural diversity [and] reinforce through education for active and responsible citizenship the willingness and the capacity to live together and to build peace in a world characterized by inter-state and internal armed conflicts and by the emergence of all forms of violence and war (UNESCO, 2005, p. 127).

Face ao exposto, e de acordo com o entendimento de Starkey (2018), constata-se que a Organização das Nações Unidas tem procurado promover, na realidade escolar, «multiple and cosmopolitan narratives» (p. 9), enfatizando um entendimento globalizado da ação de cada cidadão, pois cada indivíduo não fica circunscrito a uma cidadania nacional ou a uma ação social limitada às fronteiras de cada país, mas é, também, um membro de uma comunidade à escala planetária (Verma, 2017). Em consonância, e partindo da conceção de que a educação para a cidadania pressupõe, ainda, o desenvolvimento de um *sentido de pertença* (Osler & Starkey, 2006), os processos educativos, implicitamente, tenderão a destacar aquilo que é partilhado por todos os indivíduos, a sua *humanidade comum* (Osler, 2015), numa lógica de educação para a cidadania cosmopolita, integradora daquilo que é a identidade e a participação cidadã local com a sua dimensão transnacional (Hodgon, 2016; Osler, 2011; Osler & Starkey, 2006). A este propósito, a UNESCO tem publicado, com alguma recorrência, diferentes trabalhos, como *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI* (2015) e *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem* (2016). O elemento comum destes textos está relacionado com a perspetiva de uma educação para a cidadania global que se assemelha aos pressupostos de educação para a cidadania cosmopolita.

Considerando os contributos de Mannion e restantes autores (2011), reconhece-se que esse conceito (de cidadania global), ainda que seja conceptualmente ambíguo, integra diferentes dinâmicas, nomeadamente a educação cívica, a educação ambiental e a educação para o desenvolvimento sustentável que, por inerência, se interconecta com a educação para a paz e para a aprendizagem global. Para Davies e colaboradores (2018), o conceito apresentado integra dimensões económicas e políticas, mas, de modo estrutural, tem uma efetiva preocupação com o desenvolvimento da personalidade e dos valores de cada estudante. Aprofundando a perspetiva, os autores consideram, então, que «global citizenship education involves interconnecting people to address societal injustices such as poverty, famine and hunger, inequality, and forms of human oppression and exclusion» (Davies, et al., 2018, p. xxiv).

Na mesma linha de pensamento, a UNESCO (2015) advoga que a educação para a cidadania global tem como principal objetivo desenvolver práticas educativas conducentes com a promoção de dinâmicas de autodeterminação dos estudantes, para que estes se possam afirmar como agentes sociais participativos, conscientes e comprometidos à escala planetária.

Para ir ao encontro desse propósito, estabeleceu três dimensões distintas – cognitiva, socioemocional e comportamental – que, de modo complementar e articulado, se afirmam como elementos estruturais da educação para a cidadania global. Os mesmos surgem plasmados na

figura 5, acima apresentada, que sumariza, em grande medida, o modo como as organizações internacionais tendem a influenciar as dinâmicas pedagógicas relativamente aos processos de educação para a cidadania.



Figura 5. Dimensões da educação para a cidadania global, adaptado de UNESCO (2016, p. 29).

No entanto, como alertam Mannion e colaboradores (2011), será necessário ter em atenção o risco destas iniciativas, embora não tenham essa intenção subjacente, promoverem dinâmicas pedagógicas e curriculares homogeneizantes, que tendem, sobretudo de modo implícito, a veicular um entendimento ocidental (e eurocentrado) da realidade planetária.

5.5. SÍNTESE

Tomando como ponto de partida o que foi descrito nas páginas anteriores, é pertinente pensar as dinâmicas de educação para a cidadania de acordo com diferentes influências conceptuais e políticas que podem ser sumariadas do seguinte modo:

- Os processos de educação para a cidadania, no contexto escolar, devem ser entendidos e estudados sob múltiplas perspectivas e experiências, nomeadamente o currículo nacional, os processos de desenvolvimento curricular contextualizados, as práticas pedagógicas e as efetivas vivências escolares de cada um dos estudantes (Gimeno Sacristán, 2003);
- É um contrassenso pensar em processos pedagógicos de educação para a cidadania numa lógica de negação da cidadania da infância ou de conceptualização das crianças como «cidadãos em construção» (Ribeiro, Neves, & Menezes, 2014). Pelo que é estrutural pensar-se a formação para a cidadania como uma cidadania enquanto prática (Biesta, 2011) ou processo (Mannion, et al., 2011) vivenciado em contexto escolar;

- A dinâmica pedagógico-curricular no âmbito da educação para a cidadania não se limita a informações cívicas e/ou de cidadania, reconhecendo-se que «debería convertirse en un laboratorio social en el un el alumno participe activamente en la organización y desarrollo de las actividades» (Rosales López, 2009b, p. 83);

- A educação para a cidadania pressupõe o entendimento de que a realidade escolar integra diferentes identidades culturais, étnicas, de género, ..., que têm que ser respeitadas (Rosales López, 2009a). Nesse sentido, a educação para a cidadania implica o reconhecimento da individualidade de cada estudante (Ruiz-Corbella & García-Blanco, 2016) e a promoção da convivência pacífica e democrática (Nussbaum, 2006; Puig & Martínez, 1989; Rosales López, 2009a);

- Os processos de educação para a cidadania, na contemporaneidade, não podem ser compreendidos de modo desconecto face a uma educação para os direitos humanos (nos quais se inserem os direitos da criança). Esta associa-se a práticas pedagógicas e educativas que promovam o seu conhecimento, valorização e a sua experiência em contexto educativo e, ainda, que potenciem a propagação dos mesmos em realidades sociais não circunscritas ao espaço escolar (Jares, 1999; Zajda & Ozdowski, 2017);

- A educação para a cidadania deverá, também, estar vinculada a processos de participação social e comprometida de cada estudante (Guedes & Santos Regos, 2012; Sandström Kjellin et al., 2010), numa lógica que não restrinja o compromisso social ao local, mas que o promova face a diferentes realidades sociais mais alargadas (Davies, et al., 2018). Para tal, é essencial que os processos de educação para a cidadania se liguem à perspetiva de «educação como prática democrática, da liberdade e da participação, assente na responsabilidade» (Lima, 2005, p. 88);

- Os processos educativos que facilitam a autonomia e autodeterminação dos estudantes e a sua tomada de decisões têm especial relevância na educação para a cidadania, uma vez que se relacionam com a possibilidade de cada um se afirmar como agente social autónomo, consciente e comprometido, numa lógica contrária a dinâmicas autoritárias (Giroux, 2018) ou opressoras (Freire, 2017);

- São ainda reconhecidas como influências políticas:

- em Portugal, um percurso oscilante e, por vezes, contraditório, embora a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) induza processos formativos neste âmbito (Menezes 2003; Ribeiro, Neves & Menezes, 2014). Atualmente, as orientações normativas e curriculares parecem promover práticas pedagógicas conducentes com um entendimento amplo do processo formativo e em sintonia com as conceções de educação para a cidadania acima descritas;

- pela União Europeia, o foco atual na valorização dos processos de educação para a cidadania que não se circunscrevem à educação formal e ao ensino regular (Conselho da Europa, 2017), que têm por base a valorização dos direitos humanos e dos princípios democráticos (Osler & Solhaug, 2018) e que integram uma dimensão europeia nos processos formativos (Keating, 2014);

- da ONU e da UNESCO, o impulsionar de processos educativos associados à educação para os direitos humanos, assim como os alertas para a importância da educação para a paz (UNESCO, 2001; 2004). Atualmente, destacam-se as propostas relacionadas com a educação para a cidadania global (UNESCO, 2016), que enfatizam um entendimento de cidadania não restrito às fronteiras nacionais (Starkey, 2018).

6. A EDUCAÇÃO PARA A/EM CIDADANIA: AGENTES E PRÁTICAS

De acordo com Bernstein (2003c), progressivamente instala-se um discurso pedagógico altamente desumanizante que mitiga as relações pessoais entre os diferentes agentes educativos, assim como a relação de cada um destes com o conhecimento. A este respeito, Alarcão (2001) recorda que «uma escola sem pessoas seria um edifício sem vida» (p. 20), pelo que, como perspectiva Freire (1974), qualquer educador deverá contrariar essa realidade, considerando que a

sua ação [a dos educadores], identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador (p. 71).

A citação anterior evidencia, com clarividência, o modo como as dinâmicas educativas deverão ser humanizadoras, assentes numa *prática educativa humanizante* (Freire, 2011), o que implica o reconhecimento de que o processo educativo está subjacente ao desenvolvimento de cada aprendiz, não de modo isolado, mas antes no seio de uma comunidade mais alargada e através da relação e comunicação com outros (alunos, professores, pais,...) (Dewey, 2004). Assim, e partindo do pensamento de Giroux (2011), professores e alunos não deverão ser entendidos como sujeitos sociais que apenas consomem conhecimento, antes como agentes críticos que, potencialmente, contribuem para a ação e transformação social.

De acordo com Rosales López (2010), os processos de educação para a cidadania podem associar-se à consciencialização dos estudantes face aos seus direitos, deveres e formas de conduta, o que implica, então, o reconhecimento das ações possíveis nos diferentes contextos sociais que lhe são próximos. Na mesma linha de pensamento, Bolívar (2016) advoga que as dinâmicas de educação para a cidadania não podem ser entendidas, somente, como uma responsabilidade da escola, antes ultrapassando os seus limites. É, pois, imperioso referir a influência de outros agentes e instituições da comunidade.

De facto, Biesta (2011; 2013) afirma que a aprendizagem cidadã não se circunscreve à escola. Aprofundando um pouco mais, é necessário notar que as práticas de socialização, que ocorrem em diferentes contextos sociais – dos quais se destacam a família, a comunidade local, a própria comunicação social – são elementos estruturais para a aprendizagem de domínios associados à cidadania, como os princípios democráticos e o civismo. A este propósito, leia-se o pensamento do autor:

It is only by following young people as they move in and out of different contexts, practices and institutions and by trying to understand what they learn from their participation, or non-participation, in these contexts, that we can actually begin to understand what is going in the lives of young citizens (Biesta, 2011, p. 15).

A frase citada evidencia, de forma clara, como as dinâmicas de aprendizagem da democracia,

expressão proposta por Biesta (2011), não podem ser limitadas ao contexto escolar. Na verdade, os diferentes agentes sociais e políticos poderão ser, também eles, entendidos como agentes educativos, porque, às vezes inconscientemente, promovem aprendizagens no domínio da participação social, da democracia e da cidadania.

Todavia, tendo em conta o propósito do presente trabalho, neste capítulo pretende-se abordar com maior pormenor aqueles que permitem uma análise mais sustentada das relações entre a educação para a cidadania e o currículo: professores e estudantes.

Desta forma, e na linha de pensamento referida, recordam-se as palavras de Jackson (1975), que, peremptoriamente, considerou que num «mundo de horarios y objetivos y exámenes y rutinas, el humanismo del profesor, que incluye sus sentimientos de incertidumbre y su idealismo de *boy scout*, destaca como un alivio atrevido» (p. 181, *italico no original*).

Nesse sentido, no presente capítulo pretende-se fazer um breve enquadramento conceptual sobre as especificidades dos professores e dos alunos no âmbito da educação para a cidadania.

6.1. A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E A AÇÃO DOCENTE: ÂMBITOS, CAPACIDADES E ATITUDES

Como é indiciado pelo estudo desenvolvido por Rosales López (2012), os professores consideram a educação para a cidadania como uma componente necessária e relevante na formação dos estudantes, nomeadamente para desenvolver, nas crianças e jovens, a capacidade de ajuda, de solidariedade, de convivência com diferentes géneros e culturas, entre outras. Esta conceção implica reconhecer-se o real contributo dos professores no processo de gestão e decisão curricular, isto é, como efetivos agentes que participam no desenvolvimento do currículo enquanto processo contextualizado (Diogo, 2010; Gimeno Sacristán, 1989; Morgado & Sousa, 2010; Pacheco, 2001; Roldão, 2017a; Stenhouse, 1979; Varela, 2013). A sua ação profissional e pedagógica é, então, um elemento estruturante nas dinâmicas educativas associadas à educação para a cidadania (Araújo, 2008; Cabral Pinto, 2004; Rosales López, 2010) e não pode limitar-se a um mero entendimento técnico (Ribeiro, 2010).

Partindo da consolidação conceptual proposta pelo relatório Eurydice (2017), entende-se que os professores que desenvolvem práticas neste domínio deverão apresentar um conjunto de competências específicas, como:

- i) compreensão dos propósitos e finalidades da componente curricular de educação para a cidadania (na sua dimensão curricular disciplinar, transdisciplinar e, também, vinculada ao currículo oculto);
- ii) conhecimento aprofundado do próprio conceito de cidadania, enquadrado nos princípios democráticos, nos seus valores e nas suas interações sociais;
- iii) conhecimento pedagógico-didático vinculado às opções para desenvolver, nos múltiplos contextos, diferentes dinâmicas de educação para a cidadania;
- iv) competências sociais associadas à sua capacidade para, individual ou colaborativamente, criar uma relação pedagógica com os diferentes alunos e um clima propício à aprendizagem de diferentes temáticas relacionadas com a cidadania e facilitar a participação livre e democrática dos estudantes e o envolvimento da comunidade escolar;
- v) capacidade de crescimento profissional e de avaliação da sua prática, visto que, por vezes, a ambiguidade da componente curricular relacionada com a educação para a cidadania, a reflexão sobre as dinâmicas educativas e as aprendizagens, sendo particularmente desafiantes, são essenciais para o contínuo desenvolvimento dos profissionais e maturação das estratégias educativas.

Considerando o apresentado, assume-se como necessário, no presente capítulo, focar, com

maior incidência, dois elementos distintos, mas complementares, associados à docência e sua intrínseca relação com a educação para a cidadania: i) a identidade e profissionalidade destes agentes educativos; ii) as ações, em concreto, incluídas na sua intervenção pedagógica.

Tendo como base os trabalhos de Giroux (2003; 2011), é possível conceptualizar os professores como *intelectuais públicos*, uma vez que a sua ação educativa pressupõe o reconhecimento de certa responsabilidade e comprometimento social (e político), pelo que a mesma tem de tomar em consideração a relação entre pedagogia, educação e sociedade e o modo como aquelas duas últimas esferas sociais se interconectam. Numa linha de pensamento similar, Freire (2010) perspetiva que a atuação do professor deverá ser, iminentemente, utópica e política, não a entendendo como um desenvolvimento quase tecnicista do ato de ensinar, mas sim como um envolvimento ético, moral e crítico nas diferentes realidades sociais.

Estas opiniões afastam-se, então, de uma representação simplista da profissão docente, que, não raras vezes, a circunscreve a um envolvimento emocional, ao entusiasmo e a estratégias pré-definidas. E, como explicam Hargreaves e Fullan (2012) e Zeichner (2013), aquela imagem vai sendo consolidada através de formações de curta-duração. Na realidade, estas tensões parecem fazer sobressair, e legitimar, um profissionalismo gerencialista (*managerial professionalism*), que tende a aproximar-se das noções de standardização, eficácia e eficiência (Day & Sachs, 2004), o que contribui para o (re)posicionamento dos professores como *funcionários-técnicos* com pouca autonomia profissional (Carr & Kemmis, 1986; Roldão, 2005) e mais vulneráveis a pressões políticas (Ben-Peretz & Flores, 2018). Esta tendência, como tem explicado Apple (2004; 2010; 2013), deslegitima o conhecimento dos professores e, através de um maior controlo destes profissionais, consolida a influência notória de determinados grupos sociais. Para o autor, essas ingerências alteram as dinâmicas educativas, privilegiando particulares conceções de educação (para a cidadania) que, segundo o próprio, se pautam sobretudo pela ideia de cidadão ora como consumidor, ora como (futuro)-trabalhador. Partindo desta premissa, Torres Santomé (2007; 2017) defende que tais pressões, no seio do(s) sistema(s) educativo(s), de modo mais ou menos subversivo, têm contribuído para a entrada de uma linguagem assente no *Darwinismo Social*, com a valorização de conceitos como *competitividade*, *empreendedorismo* e *empregabilidade*, em substituição de uma *linguagem da democracia*, pela qual outros vocábulos seriam valorizados, como a justiça social e o bem-comum.

A este propósito, recordam-se as conceções de, por exemplo, Alonso (2000), Carr e Kemmis (1986), Escudero Muñoz (2017), Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2008), Zeichner (1989), que apontam a docência como uma profissão complexa, que implica um efetivo envolvimento com a sociedade/comunidade e uma tomada de posição simultaneamente ética e política, ultrapassando, por isso e em grande medida, um entendimento da mesma circunscrito à transmissão de determinados conteúdos escolhidos por outrém (Darling-Hammond, 2006). Esta perspetiva pressupõe a existência de um capital profissional próprio, associado às capacidades individuais e que deverá ser desenvolvido de modo contínuo, de conhecimentos coletivos e específicos da profissão de professor, que permitem (e potenciam) uma ação colaborativa e, ainda, de conhecimentos que favorecem uma deliberação consciente e integrada na especificidade de cada um dos contextos (Hargreaves & Fullan, 2012). Ainda neste sentido, como explica Alarcão (2001), tem de se notar, por parte dos professores, um processo reflexivo que não se esgota nas dimensões pedagógicas da profissão, mas que antes integra uma mais ampla ponderação, que toma em consideração os valores, as crenças, os desafios sociais e os problemas que a escola enfrenta.

Assim, é importante pensar a profissão docente como em constante interação com os

contextos sociais, políticos, culturais e económicos, também enquanto aspeto que condiciona o seu quotidiano e, portanto, e sua profissionalidade (Ben-Peretz & Flores, 2018). Deste modo, como advoga Goodson (2005), a docência não pode, de forma alguma, ser entendida como um *emprego* em que o professor tecnicamente ensina de acordo com um horário e um currículo estipulado. Como explica o autor, à mesma é necessário associar – sem mitigar o desenvolvimento profissional dos professores, numa lógica de formação inicial e de consolidação de conhecimentos praxiológicos – uma dimensão de *caring vocationalism*, reconhecendo-se, portanto, que estes profissionais constroem um sentido, um propósito, uma paixão, até, para a sua ação como professores, inequivocamente associada a um conjunto de ideais dos quais não se desprendem e que, pelo contrário, procuram integrar no ato de ensinar.

Este entendimento pode, em parte, associar-se à proposta de Day e Sachs (2004) de um profissionalismo democrático (*democratic professionalism*), que assenta na ideia de que «teacher has a wider responsibility than the single classroom and includes contributing to the school, the system, other students, the wider community and collective responsibilities of teachers themselves» (p. 7). Deste modo, parece ficar patente uma efetiva relação entre a profissão e a ação e valores democráticos (Biesta, 2010; Bolívar, 2016; Zeichner, 1989), afirmando-se como necessário o contrariar de todos e quaisquer entendimentos que procuram diminuir ou menosprezar os saberes específicos da profissão docente, a formação destes profissionais (inicial e contínua) e, também, a sua própria profissionalidade (Day & Sachs, 2004; Hargreaves & Fullan, 2012; Roldão, 2005; Zeichner, 2013).

Aprofundando o apresentado, e retomando a perspetiva de Giroux (2011; 2018), há um aspeto com especial relevância na educação para a cidadania, associado à identidade profissional dos professores, que se encontra vinculado à conceptualização destes como agentes transformadores e de mudança. Como refere o mesmo autor (2003), os docentes, quando ultrapassam uma visão reprodutora do ensino e da sua atuação, têm a possibilidade de envolver os estudantes em processos de construção de sentido e de desenvolvimento da sua identidade, essenciais para o posicionamento e participação política e democrática no interior e exterior do espaço escolar.

Quase em jeito de sùmula, recordam-se as palavras de Freire (2010, p. 52):

especificamente humana, a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente.

Tendo como base a citação anterior, constata-se que a profissão docente requer, também, saberes específicos que melhor permitem aos professores agir em contexto. Deste modo, e partindo das perspetivas de Darling-Hammond (2006) e Roldão (2017b), reconhece-se a importância dos professores deterem saberes que lhes possibilitem tomar diferentes decisões, nos mais diversos contextos. A este propósito, Rosales López (2012) defende que os professores deverão ser capazes de planificar aulas, selecionando os conteúdos e as atividades, de as desenvolver e de escolher processos específicos de avaliação. Assumindo estas quatro áreas de atuação, apresentar-se-ão algumas linhas de ação relevantes para a educação para a cidadania, considerando-se ainda as quatro dimensões desenvolvidas ao longo do presente texto para esse âmbito.

Como foi já mencionado, atualmente o multiculturalismo e a diversidade são, cada vez mais, elementos comuns na realidade escolar, o que implica uma ação docente conducente com

tal característica (Ben-Peretz & Flores, 2018; Osler, 2011). Como explica Gimeno Sacristán (2003), a diversidade emerge como um efetivo confronto com os enquadramentos associados à racionalidade científica moderna, transpostos para a educação pela categorização/classificação, sectorização e homogeneização, que potenciaram um trabalho docente *mais cómodo*, mas, de igual modo, negaram a democratização dos sistemas educativos. Num tom mais acutilante, Paraskeva (2018) defende que os sistemas educativos além de não terem assumido um entendimento multicultural da sociedade, implicitamente, têm contribuído para que a escola reforce e legitime relações de poder associadas à ligação entre culturas na macroestrutura social. Nesse sentido, e quase numa aproximação ao conceito de *referência simbólica*, cunhado por Bourdieu e Passeron (1970), recordam-se as palavras Bernstein (2003a):

a wedge is progressively driven between the child as a member of a family and community, and the child as a member of a school. Either way the child is expected, and his parents as well, to drop their social identity, their way of life and its symbolic representation, at the school gate. For, by definition, their culture is deprived, the parents inadequate in both the moral and skill orders they transmit (pp. 148-149).

Torna-se relevante, neste momento, procurar compreender que ações poderá protagonizar o professor numa lógica contrária à descrita, reconhecendo-se, então, o seu papel (e o da instituição escolar) na valorização, legitimação e construção das identidades individuais e coletivas dos estudantes (Apple, 2013).

Partindo do trabalho de Wanders e seus colaboradores (2019), pode considerar-se, como um aspeto especialmente relevante, o estabelecimento de uma relação professor-aluno positiva, promotora de um clima de respeito e aceitação.

Complementando o referido, Diogo (2008) defende, entre outras, três estratégias docentes que parecem ser de realçar: i) procurar compreender a cultura de cada estudante (valores, vivências, saberes, ...) de modo a integrá-la nas tarefas escolares quotidianas; ii) desenvolver dinâmicas pedagógicas que ocasionem o diálogo intercultural, numa lógica de promoção do intercâmbio de saberes entre os diferentes grupos sociais/culturais; iii) enquadrar a participação dos pais, na experiência escolar.

Esta relação com a comunidade não deverá organizar-se em torno de entendimentos hierárquicos entre culturas, mas sim assentar na ideia de que a diversidade (cultural, étnica, ...) é uma *fonte de riqueza* para o processo pedagógico, porque, por um lado, auxilia os processos de construção de identidade e, por outro, possibilita a integração de saberes e conhecimentos que, de outro modo, estariam ausentes da realidade escolar. Tal é, então, um imperativo para se olhar um «professor/educador como um agente promotor de uma democracia aprofundada» (Stoer, 2008b, p. 18), efetivamente empenhado na afirmação de comunidades que se baseiam na relação entre escolas e diferentes agentes e organizações sociais envolventes, num sentido de participação e vivência democrática (Apple, 2013). Salienta-se, portanto, uma ação docente: que contrarie lógicas associadas à assincronia (identitária) entre os estudantes e a escola (Apple, 2012); que, com um intuito profissional e curricular *otimista*, procure incluir todas as crianças e jovens, numa atitude profundamente ética e humanista de respeito e valorização da diversidade (Torres Santomé, 2017).

Considerando, desde logo, as ideias perfilhadas por Diogo (2008), Osler e Starkey (2006) e Osler e Solhaug (2018), percebe-se uma estreita relação entre o respeito e a valorização das múltiplas identidades – existentes num contexto educativo mais diverso e multicultural – e um processo educativo desenvolvido numa lógica de educação sobre e para os direitos

humanos. Este entendimento é, ainda, partilhado por Bolívar (2016), defendendo o autor que, no atual momento, a escola tem de ser uma comunidade «donde el principio de igualdad ha de ser compensado con el derecho a la diferencia, lo común conjugado con lo diverso» (p. 75). Evidencia, assim, uma conceptualização da diversidade, em contexto escolar, interconectada com aquilo que são os direitos inalienáveis de cada estudante, argumentando o mesmo autor que a educação para a cidadania deverá, então, assentar em dinâmicas de exercício de cidadania pelas quais a plenitude dos direitos humanos é respeitada.

Nesse sentido, e sublinhando, desde já, que a escola, por si só, é um elemento estruturante na salvaguarda dos direitos humanos, nomeadamente o direito à educação (Escudero Muñoz, 2017), parece pertinente elencar alguns contributos da docência no âmbito da educação em e para os direitos humanos. Ainda assim, assume-se, *a priori*, que a abordagem pedagógica com maior relevância e adequabilidade é, impreterivelmente, aquela que respeita os direitos das crianças (Starkey, Akar, Jerome, & Osler, 2014), também de acordo com a conceptualização plasmada nos capítulos 3 e 4.

Para Osanloo (2009), uma das principais funções dos docentes, quando envolvidos no âmbito da educação em direitos humanos, é potenciar a consciencialização de vários conceitos – por exemplo, justiça social, tolerância, dignidade humana –, para que os estudantes fiquem sensibilizados, e depois reconheçam, no seu quotidiano ou em sistemas sociais mais alargados, situações de desrespeito dos direitos humanos, de injustiça social e/ou de desvalorização da dignidade humana. Este entendimento, ainda que de modo implícito, faz ecos das conceções de Freire (1967; 1970; 2013), segundo as quais o professor, que se pretende social e democraticamente comprometido, não pode limitar a sua dinâmica pedagógica ao ensino dos conteúdos curriculares como se estes se tratassem de conhecimentos sem qualquer relação com o mundo e a sociedade. Ao recordarem-se os pensamentos freireanos, fica patente como o docente deve, como missão nuclear, permitir, aos aprendentes, novas e mais conscientes e sustentadas formas de ler e de interpretar o mundo, na sua relação com a justiça, os direitos e a dignidade humana.

Tal perspetiva aproxima-se, de alguma forma, daquilo que é defendido por Apple e Beane (1997), Beane (2003) e Rosales López (2010; 2012; 2015), quando os autores advogam que os docentes deverão, ao longo das suas aulas, seja através de diálogo, debate ou trabalho de grupo, potenciar a reflexão sobre temas socialmente relevantes, dos quais os direitos humanos são uma parte integrante e indissociável. Numa lógica complementar, Lipman (2003) sustenta que, por via do diálogo e da discussão filosófica, orientados pelos professores e não excludentes da reflexão sobre temáticas controversas, as crianças desenvolvem um pensamento mais sustentado e conferem um mais perceptível significado a conceitos como *direito*, *paz* e *justiça*, compreendendo e agindo com mais consequência nas diferentes realidades sociais. É importante lembrar, como faz Sharp (1986), que, não raras vezes, esta reflexão (de cariz filosófico) desenvolvida em contexto escolar é o único momento no qual as crianças e jovens ponderam sobre tais conceitos ou sobre o modo como a sociedade funciona (ou deveria funcionar), pelo que, no entender da autora, é condição indispensável para o desenvolvimento do pensamento crítico e autónomo. Sobre a importância desta prática educativa, Guedes e Santos Rego (2012) associam-na ao modo como a escola pode contribuir para «formar espíritos livres, reflexivos, compreensivos e tolerantes, [o que] contribui para o exercício esclarecido e implicado da cidadania e prepara-os para a assunção responsável dos seus direitos e deveres» (p. 11).

De facto, fica patente que um dos contributos basilares do professor para uma educação em direitos humanos consistente é, através do debate, da reflexão e, até, de pequenas investigações

sociais, a integração, na dinâmica escolar, de conteúdos especialmente relevantes nesta área, como, a par dos referidos anteriormente, a convivência étnica ou religiosa, a história dos movimentos em prol dos direitos civis, a efetiva envolvimento de cada estudante na sua comunidade (Starkey, Akar, Jerome, & Osler, 2014). Por conseguinte, uma ação docente consentânea com os direitos humanos é uma educação que procura o envolvimento dos estudantes, no sentido de os conhecerem, de os vivenciarem e de os difundirem (Osanloo, 2009). E isto em muito se associa ao respeito pela dignidade humana e pela justiça, num entendimento universal e cosmopolita de valorização da diferença e de crítica face a situações e momentos históricos que contradizem esses valores – dos quais os campos de concentração nazis são os mais simbólicos, mas que não deverão impedir reflexões sobre situações contemporâneas que, ainda que numa menor escala, parecem contradizer os princípios associados aos direitos humanos (Osler, 2015).

A par de estratégias pedagógicas que promovam a discussão e o envolvimento na comunidade, reconhece-se que uma das ações mais relevantes nesse âmbito é, de acordo com Freire (2011), o comportamento do próprio professor, alertando, por isso, para «a importância do exemplo que o professor ofereça de sua lucidez e de seu engajamento na peleja em defesa de seus direitos» (p. 49). Na mesma linha de pensamento, Osler e Solhaug (2018) defendem que as atitudes dos professores são um elemento de suma importância para uma educação vinculada aos direitos humanos. Entre outras, os autores destacam: i) desenvolver um ambiente de tolerância, seguro, respeitador e promotor dos direitos dos estudantes; ii) assumir uma postura não-discriminatória, que procure escutar e entender os alunos, promovendo uma convivência pacífica entre todos; iii) mitigar total e qualquer ação discriminatória, racista ou xenófoba, evidenciada pelos diversos agentes educativos; iv) promover um clima de diálogo e aceitação de perspectivas várias, mesmo quando são distintas das do docente.

É importante, ainda, considerar que existe uma relação dialógica entre uma educação assente na promoção e salvaguarda dos direitos humanos junto das crianças e jovens e uma educação que promove os valores éticos e a participação (Brownlee, Johansson, Walker, & Scholes, 2017). A este propósito, Freire (2015), ao refletir sobre a docência num discurso dirigido a um estudante [o Pedrinho], aponta como essencial que os professores, em diálogo, o auxiliem a entender

que ele tem direitos e deveres. Direito, por exemplo, a brincar, mas tem o dever de respeitar os outros. Direito de achar o estudo aborrecido, cansativo, mas também tem o dever de cumprir com suas obrigações. Pedrinho, como todos nós, precisa de *limites*. Ninguém pode fazer o que quer. Sem limites a vida social seria *impossível* (p. 79, itálico no original).

A citação anterior ilustra, com efeito, a real influência dos professores na promoção de uma consciência social dos estudantes que, como avançado nos capítulos iniciais, é condição necessária para uma participação comprometida. O excerto evidencia, ainda, que, tal como é sugerido por Lipman (2003), e de modo conducente com o já referido, através da discussão e do diálogo, os estudantes desenvolvem com maior facilidade o seu pensamento ético e crítico, sendo estruturante para o modo como agem na sociedade. Neste sentido, é essencial ter-se em consideração, como refere Giroux (2011), que a experiência escolar não deverá estar vinculada à transmissão unidirecional de uma determinada ideologia ou de certos valores. Em oposição, o professor terá de possibilitar, através de um processo aberto, plural e dialógico, que cada estudante se assuma como construtor individual dos seus princípios (Puig & Martínez, 1989),

capaz de expor e refletir sobre os seus posicionamentos éticos e/ou morais (Sharp, 1989) e, consequentemente, capaz de participar socialmente.

Sobre esta temática, e recuperando a perspetiva de Bolívar (2016), assume-se que a educação para a cidadania, conducente com os valores democráticos, deverá, em contexto escolar, estar desde logo associada à possibilidade de participação dos estudantes nessa mesma realidade. Contudo, é imprescindível não esquecer que esta convivência não se limita à coexistência; o professor terá, pois, de desenvolver dinâmicas que, em convergência com o referido, auxiliem os estudantes a compreender e aceitar perspetivas diferentes da sua e, ainda, a assumir uma ação livre, responsável e comprometida (Faure (coord.), et al., 1972; Ruiz-Corbella & García-Blanco, 2016).

Como explicam Puig e Martínez (1989) e Rosales López (2010; 2015), esses processos de participação na comunidade escolar não precisam de obrigatoriamente estar subjacentes a práticas formais, uma vez que a convivência social e interpessoal, no âmbito escolar, é, por si só, um elemento que pode ser associado à educação para a cidadania e, efetivamente, corresponder a processos de participação.

De acordo com os autores, o professor é um agente chave na mediação e proposta de estratégias que promovam oportunidades de convivência pacífica entre os estudantes, das quais se salientam: i) a reflexão, em contexto de sala de aula, sobre a convivência ali vivenciada e, porventura, os elementos que estão a contribuir negativamente para a mesma; ii) a orientação de trabalho em grupo, como uma estratégia estruturante para o desenvolvimento de competências de comunicação e aceitação de perspetivas diferentes, assim como para a relação com processos de liderança; iii) a promoção de dinâmicas de tutoria, das quais se privilegia a tutoria entre iguais, porque «la investigación pone de relieve que la tutoría entre iguales presenta efectos positivos en lo alumnos tutelado tanto en su aprendizaje académico (...), como en su integración social (Rosales López, 2010, p. 38); iv) a sensibilização para o voluntariado ou solidariedade, porquanto pressupõem um envolvimento comprometido e consciente dos estudantes na comunidade³⁷.

Os exemplos indicados no parágrafo anterior podem, talvez incorrendo numa excessiva simplificação, ser entendidos como estratégias que procuram afirmar os estudantes como agentes ativos no processo pedagógico e, também, na realidade escolar, e não como elementos passivos nesse mesmo contexto (Ribeiro, Neves, & Menezes, 2014). Tal parece fazer alusão à conceção de Biesta (2011), segundo a qual o foco deverá alterar-se de um ensino de cidadania para uma aprendizagem democrática.

Aos pressupostos acima referidos, e partilhando das conceções de Beane (2003), é possível associar-se uma outra prática pedagógica significativa para a participação democrática dos estudantes na escola: a planificação cooperativa e colaborativa entre professores e alunos. Deste modo, valoriza-se a possibilidade daqueles últimos, de modo mais ou menos formal e com maior ou menor expressão, contribuírem para a tomada de decisões sobre a seleção e a planificação curricular (Apple & Beane, 1997; Beane, 2003; Freire, 1967; 1974), privilegiando-se um currículo que é desenvolvido com os alunos, e não apenas para os alunos (Alarcão, 2001). Recorrendo, uma vez mais, ao pensamento freireano, este entendimento

significa democratizar o poder da escolha sobre os conteúdos a que se estende,

³⁷ A este propósito, alerta-se que, nas vozes dos estudantes, mais importante do que uma discussão sobre a solidariedade é relevante que o professor contribua para promover projetos com esse fim. De facto, os jovens referem que «*If we are studying about helping others, we should go and visit and help them*» (Akar, 2014, p. 18).

necessariamente, o debate sobre a maneira mais democrática de tratá-los, de propô-los à apreensão dos educandos, em lugar da pura transferência deles do educador para os educandos (Freire, 2013, p. 104).

Este aspeto relaciona-se, simultaneamente, com a oportunidade para os estudantes afirmarem a sua agência (Prout, 2000), em particular por via de processos que favorecem a sua autodeterminação, isto é, a possibilidade de tomarem decisões sobre aspetos que condicionam a sua experiência educativa. E assim se concede, à escola, a essencial função de contrariar lógicas de dependência (Young, 2016) ou opressão (Freire, 1974).

A este propósito, e notando-se a importância de integrar, no diálogo pedagógico com os estudantes, temáticas associadas às eleições, ao ato de votar e, por inerência, às situações eleitorais em si (Brownlee, Johansson, Walker, & Scholes, 2017), as ações docentes, precisam de, na sua génese, corresponder a um movimento educativo que vise assegurar a todos os alunos a «*participación en todos los niveles: gestión del centro y del aula, de la convivencia, etc.*» (Bolívar, 2016, p. 71, *italico no original*).

Numa lógica complementar, os docentes deverão ser capazes de permitir que os estudantes, individual e coletivamente, se tornem responsáveis pelas suas ações e, através da reflexão sobre as mesmas, construam as regras sociais e o respeito por elas, enquanto autoridade livremente definida e aceite (Sérgio, 1984). Deste modo, fica patente que, também como consequência da ação docente, os estudantes devem vivenciar a possibilidade de participar em processos de decisão ocasionados em diferentes momentos da vida escolar. Será pertinente, por exemplo, que os professores dinamizem assembleias ou situações de eleição de representantes, nos quais os estudantes, formalmente, votem e participem (Ferrière, 2015).

Para ilustrar as conceptualizações anteriores, termina-se com a descrição de uma criança, recolhida por Vasconcellos (2015), que parece conseguir condensar as várias ideias enunciadas:

Após as férias de Natal, os mais pequenos decidiram nomear entre si um presidente e procederam à eleição. Não correu bem, pois cada um votou em si próprio, mas, quando o Prof. Faria nos explicou que não devia ser assim e que até era indelicado, fizemos nova votação. Fui eleito presidente por um mês, e propus que cada aluno tivesse uma tarefa na nossa turma para: a biblioteca, o quadro, a disciplina da turma, o fogão da sala, a estante, as flores, as coleções. Aceitaram a minha proposta (p. 214).

O professor toma, ali, o lugar de mediador, de orientador, que estimula a vivência de práticas democráticas, a experimentação de modelos eleitorais, a escolha, a autonomia, a autodeterminação, o desenvolvimento de um pensamento próprio, mas consciente.

O essencial da docência, no âmbito da educação para a cidadania, prende-se com a rutura face a um modelo transmissivo, segmentado, homogeneizante (Gimeno Sacristán, 2003), associado a uma *educação bancária* (Freire, 1967; 1974), para o professor de facto se assumir como um agente educativo que reconhece a cidadania das crianças e que procura propor estratégias pelas quais aquelas poderão vivenciá-la num processo e clima realmente democrático.

6.1.1. Formação inicial e contínua do professor em educação para a cidadania

De acordo com Ribeiro (2010), é possível reconhecer-se a existência de professores que «alegam a falta de formação inicial e contínua adequada para fazer frente às novas necessidades educativas» (p. 177) no âmbito da educação para a cidadania. Portanto, é de realçar, ao mesmo

tempo, a assunção de Freire (2013; 2015), de acordo com a qual a formação dos professores é um direito indispensável para estes profissionais poderem exercer a sua função educativa de modo consciente e sustentado.

Assim, e recuperando as perspectivas de diferentes autores (Alonso, 2000; Ben-Peretz & Flores, 2018; Day & Sachs, 2004; Darling-Hammond, 2006; Hargreaves & Fullan, 2012; Kemmis & Groves, 2018; Zeichner, 2013), essa formação de professores – aqui entendida como um processo que, por um lado, permite a alguém aceder à profissão e, por outro, talvez mais relevante, promove o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira – justifica-se, porque a sua ação pedagógica é exigente e complexa, sendo necessário o desenvolvimento de competências específicas e que ultrapassam, em larga medada, o mero conhecimento dos conteúdos curriculares. Na realidade, e partilhando a perspectiva de Alarcão (2001), tal não fica circunscrito aos cursos de formação de professores (inicial ou contínua) e exige, mais ainda, a consolidação de uma cultura de escola que promova a reflexão colaborativa e indispensável para o crescimento profissional de todos e de cada um. Pese embora a ideia anterior, não é possível negar os contributos relevantes de uma formação de professores mais formal, nomeadamente uma formação inicial específica, uma vez que, como alerta Roldão (2005), muitas vezes só neste processo os futuros-docentes começam a compreender «que “afinal para ser professor é preciso saber imenso... “ e eles supunham que era muito mais simples» (p. 114).

A formação de professores é, então, um elemento inequívoco para que professores e futuros-docentes desenvolvam e consolidem as capacidades específicas da profissão, ou aquilo que Hargreaves e Fullan (2012) denominam como *capital profissional*. Por conseguinte, assume-se uma postura claramente crítica face a todas as formações em formato rápido e reduzido ou que procuram apresentar técnicas pré-concebidas, numa lógica meramente tecnológica (Ben-Peretz & Flores, 2018; Day & Sachs, 2004; 2013; Zeichner, 2013), porque desconsideram, desse modo, a dimensão reflexiva e contextual que tem de estar associada ao exercício e ao desenvolvimento profissional docente (Alonso, 2000; Alarcão, 2001; Darling-Hammond, 2006; Zeichner, 1989). Ao mesmo tempo, evidencia-se a necessidade da formação de professores surgir, também ela, associada à educação para a cidadania, visto que esta componente curricular «has implications for both pre-service teacher education programmes and in-service professional development» (Brownlee, Johansson, Walker, & Scholes, 2017, p. viii).

Tomando em consideração o trabalho de Menezes (2003), fica patente que a ausência de formação de professores, no âmbito da educação para a cidadania ou áreas afins, contribui, negativamente, para o modo como as dinâmicas são desenvolvidas em contexto escolar, reconhecendo-se, ainda, que Portugal tem uma tradição de não integrar, com solidez e de modo consolidado, a educação para a cidadania nos programas formativos dirigidos a professores.

A este propósito, e como revelam Ribeiro (2010), Rosales López (2015) e Ruiz-Corbella e García-Blanco (2016), parece ser importante ressaltar que os professores em exercício têm formações iniciais e contínuas distintas. Esse fator ocasiona uma efetiva heterogeneidade de perfis e capacidades no seio de tal grupo profissional, o que, inevitavelmente, promove entendimentos e valorizações diferenciados relativos ao modo como a sua ação pode, ou não, contribuir para as dinâmicas de formação cidadã em contexto escolar. Mais ainda, nos níveis de escolarização associados a uma estrutura curricular disciplinar, esta especificidade parece adquirir maior relevância, uma vez que os professores, quando desenvolvem um trabalho neste domínio, necessitam de integrar um conjunto de conhecimentos e comportamentos (como foi explicado em 6.1) que ultrapassam aquilo que são as especificidades das disciplinas escolares.

Através de dados empíricos, Osler (2011) ilustra algumas dessas características das

diferentes realidades educativas:

The teachers all had responsibility for some aspect of citizenship learning, but had generally received little specific training in citizenship education. Some identified themselves as teachers of citizenship, whereas others saw themselves primarily as teachers of a related subject, such as history or geography (p. 7).

Efetivamente, a citação anterior evidencia o modo como estas tensões existem na ação e profissionalidade docente e como, de modo implícito, induzem a necessidade de integrar estes aspetos no âmbito da formação dos profissionais. Não se defende, entenda-se, que os professores deixem de ter formação em dimensões que são específicas da profissão, como a planificação, a avaliação, a relação das dinâmicas educacionais com os macro e meso contextos sociais, entre outras (Rosales López, 2012). Antes se advoga que, de modo articulado e convergente com aquelas dimensões, os professores tenham, por exemplo, a possibilidade de conhecer os principais princípios subjacentes à educação para a cidadania e, em complementaridade, de aprender formas de integrar estas temáticas na sua prática quotidiana (*idem*). Isto porque, sem a experiência de uma formação dos professores adequada, às orientações políticas poderão não corresponder efetivas práticas pedagógicas conducentes com os fundamentos da educação para a cidadania já explicitados (Menezes, 2003).

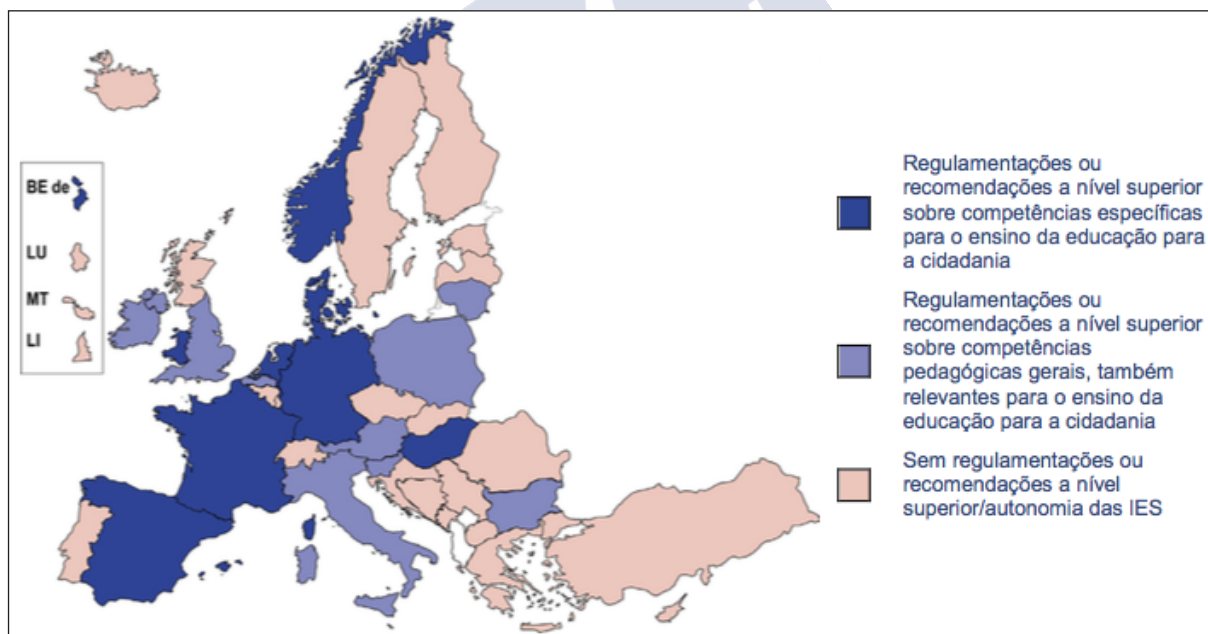


Figura 6. Regulamentações ou recomendações a nível superior sobre o desenvolvimento de competências, durante a formação inicial de professores, para o ensino de educação para a cidadania. Retirado de Eurydice (2007, p.143).

Tendo agora, como foco, a realidade nacional portuguesa, é relevante indicar a existência de algumas discussões e fóruns de intervenção ou pressão política que quiseram introduzir, de modo mais significativo e regular, a educação para a cidadania na formação dos professores (Ribeiro, 2010). Todavia, o resultado destes debates parece ter ficado, no essencial, no domínio das intenções, uma vez que, como é evidenciado pelos relatórios Eurydce (2005; 2017), Portugal, de forma constante: i) não prevê a existência de professores (semi-)especialistas em educação para a cidadania, logo não indica referenciais específicos para a formação inicial destes docentes; ii) não estipula quaisquer orientações para a formação inicial dos professores

no domínio da educação para a cidadania, nem mesmo uma indicação de competências gerais que cada docente deveria desenvolver (cf. figura 6); iii) não tem mecanismos de apoio à formação dos diretores no âmbito da educação para a cidadania.

Em certa medida, as orientações concretas, em Portugal, – no âmbito da formação inicial de professores, na formulação das suas competências, e de acompanhamento aos diretores escolares no domínio da educação para a cidadania – parecem divergir daquilo que são as tendências dos restantes países da Europa ocidental.

De facto, contrariamente às realidades alemã, belga, dinamarquesa, espanhola e francesa, por exemplo, no contexto português não são identificadas, no plano de estudos dos diferentes cursos de formação inicial de professores, quaisquer referências a competências ou saberes específicos associados à educação para a cidadania, tendo até como propósito auxiliar aqueles profissionais na sua ação quotidiana. Tal pode justificar-se, porventura, porque a componente curricular relacionada com educação para a cidadania pode ser assegurada, de forma indiferenciada, por qualquer professor, independentemente da sua formação inicial ou contínua.

6.1.2. Os professores como diretores: brevíssimas notas

Continuando com a referência aos dados do relatório Eurydice (2017), reconhece-se que os diretores

têm um papel chave a desempenhar no sentido de garantir uma implementação eficaz da educação para a cidadania. Por exemplo, encontram-se na posição de incentivar uma cultura de escola favorável, de promover a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar e de criar oportunidades para atividades relacionadas com a cidadania (p. 24).

Efetivamente, os processos de gestão têm o potencial de promoverem o desenvolvimento profissional dos docentes (Kemmis & Groves, 2018) e, ainda, de serem amplamente transformadores das realidades escolares e, por inerência, da própria comunidade educativa mais alargada (Hargreaves & Fullan, 2012). Particularmente, quando «não se revêm no estatuto de meros executores, de elos de ligação ou simples veículos de informação nas organizações educacionais» (Castro, 2010, p.156) e procuram valorizar a participação e envolvimento dos diferentes agentes locais (Lima, 2014a).

Partindo dos contributos de Giroux (2011), defende-se que os líderes educativos não podem ser conceptualizados como quaisquer outros gestores de empresas ou organizações similares, sendo necessário que estes agentes emergam como referências educativas e intelectuais, desenvolvendo o seu trabalho com um profundo sentido de comprometimento público e social. Todavia, e em consonância com o que foi sumariamente apresentado no capítulo 2., apontam-se inúmeras influências que divergem, significativamente, desse entendimento, antes valorizando as lógicas do funcionamento de mercado ou de *accountability* (prestação de contas) e as dinâmicas administrativo-burocráticas que tendem a recentralizar os processos de gestão na figura do diretor (Afonso, 2010; Barroso, 2015; Castro, 2010; Trindade, 2011).

Numa perspetiva complementar, Lima (2009; 2014a; 2014b) defende que, também por ingerências transnacionais, em Portugal tem-se consolidado a ideia de lideranças escolares unipessoais – *pós-democracia gestonária* –, que parecem contrariar os princípios de uma gestão escolar democrática, valorizando, por oposição, modelos gerencialistas que privilegiam a competitividade e a racionalidade económica e que em muito se aproximam daquilo que são

as culturas empresariais. Fica patente, assim, como esta opção pode fragilizar a construção de organizações escolares de vivência democrática, o que, inevitavelmente, contraria os princípios basilares da educação para a cidadania, desde logo ao condicionar a experiência de democracia em contexto escolar.

Na verdade, atualmente, os diretores têm de investir muito do seu tempo nos processos administrativos e burocráticos, como o preenchimento de bases de dados e plataformas informáticas, o que condiciona sua ação profissional, cada vez mais afastada das dinâmicas educativas e/ou didáticas (Barroso, 2015; Mesquita, 2014). Só com uma ação mais interveniente os diretores têm a possibilidade de contribuir para que a escola se afirme como um espaço realmente democrático, no qual os diferentes elementos podem participar civicamente, promovendo, assim, o desenvolvimento de um clima de convivência cidadã (Lima, 2009). Nesses casos, então, o diretor não circunscreve a sua ação profissional a uma mera gestão de recursos humanos e/ou materiais, mas procura inscrever, naquilo que é a dinâmica escolar, uma dimensão humanística, coerente com os princípios da cidadania democrática (Lima, 2005), de modo a consolidar uma cultura organizacional que não se encerra na meritocracia, na excelência e na matriz identitária da instituição e, efetivamente, se compromete com os valores de envolvimento social (Torres, 2015).

Para convergir com tais entendimentos, será conveniente valorizar a formação e o desenvolvimento profissional dos diretores escolares, uma vez que esse aspeto é condição indispensável para a sua ação de liderança educativa nos diferentes contextos (Hargreaves & Fullan, 2012). De ressaltar que, em Portugal, os professores que assumem o cargo de diretor (e outras funções de liderança) deverão ter uma formação de especialização própria, complementar àquela que confere habilitação para a docência (Decreto-Lei n.º 137/2012). Essa formação, como é indiciado por Mesquita (2014), pode corresponder a diferentes perfis formativos, como pós-graduação ou mestrado.

Todavia, e independentemente da formação específica, o desenvolvimento profissional dos diretores terá de ser tomado como um processo regular e contínuo, que sobretudo os auxilie a agir, colaborativamente, nas diferentes realidades escolares (Hargreaves & Fullan, 2012). Não como um mero técnico gestor, hiper-regulado e controlado, que se restringe aos processos de gestão de cariz administrativo e/ou burocrático (Lima, 2009), mas como um efetivo líder pedagógico, que contribui para as dinâmicas de desenvolvimento curricular da instituição (Teixeira, Diogo & Duarte, 2018), que assume, criticamente, os sentidos políticos e éticos da sua ação (Afonso, 2010) e, mesmo contrariando as pressões externas, que procura desenvolver uma cultura de participação democrática no seio escolar. Tudo isto assente no exercício da cidadania (Lima, 2014a, 2014b), procurando a sua consolidação na cultura organizacional escolar (Torres, 2015).

6.2. CARACTERÍSTICAS DO ESTUDANTE-CIDADÃO

Para iniciar esta temática, é importante atentar no pensamento de Apple e Beane (1997), enquanto ponto de partida para a ideia que se procura desenvolver nos próximos parágrafos. Nesse sentido, leia-se o seguinte excerto:

Las personas comprometidas con la escolarización democrática han encontrado todas estas fuentes de resistencias una y otra vez. Sin embargo, la resistencia no se expresa siempre en términos claros y explícitos. Por ejemplo, hay quienes dicen que los jóvenes no deberían encargarse de las cuestiones sociales, porque no están preparado para comprender la complejidad de los aspectos implicados, o porque

podrían deprimirse. Por supuesto, estos argumentos ignoran completamente el hecho de que los jóvenes son personas reales que viven vidas reales en nuestra sociedad; muchos de ellos conocen de sobra las consecuencias del racismo, la pobreza, el sesgo de género, la falta de hogar, etc., a partir de las experiencias que ellos mismo han vivido. Es obvio entonces que estos argumentos tratan sencillamente de evitar la posibilidad de que los jóvenes lleguen a ver las contradicciones políticas, éticas y sociales que empañan su propia dignidad y traten de actuar contra ellas (p. 37).

Este é, então, um princípio que perpassa toda a tese: as crianças e os jovens não são incapazes; eles vivem uma vida que, como se defendeu em páginas anteriores, não pode ser desconsiderada ou desvalorizada na realidade escolar. Bem pelo contrário, a escola deverá assumir-se como um prolongamento dessa mesma vida (Dewey, 1998; 2004).

Tal como é ilustrado por diferentes autores (Bruner, 1977; Jackson, 1975; Puig & Martinez, 1989; Rosales López, 2009b), esse entendimento não implica a negação da existência de características específicas das crianças e jovens que frequentam a escola. A este propósito, e recuperando os contributos de Afonso (1999), recorda-se que o presente trabalho tem como foco o Ensino Básico português, um nível de ensino que, na sua génese, define como propósito a garantia da educação a todas as crianças e jovens, integrando, por isso, aqueles saberes que se consideram essenciais para a sua realização pessoal (ainda que em interação social). Nesse sentido, o Ensino Básico português procura que todos aqueles (entre os 5/6 e os 14/15 anos³⁸) vivenciem uma experiência educativa promotora de «aprendizagens efectivas, sendo capaz de gerir a pluralidade social e cultural sem perda de qualidade democrática, científica e pedagógica» (Afonso, 1999, p. 58).

Retomando os contributos de Dewey (2004), a educação formal surge, então, como aliada do desenvolvimento das crianças e jovens, assumindo-se, no presente texto, que este desenvolvimento não pressupõe tomar as crianças, à partida, como incapazes.

No entanto, distantes desta última ideia, sabem-se diferentes tendências e influências que, por vezes sustentando-se nas lógicas de desenvolvimento cognitivo e psicológico, tendem a focalizar as crianças na sua dimensão biogenética. De um modo ou de outro, transparece, assim, um modelo interpretativo da infância, notoriamente assente no *deficit*, isto é, na sua incapacidade e/ou imaturidade, e que, de forma inevitável, tem implicações nos processos de participação e agência daquelas crianças (Baraldi & Cockburn, 2018; Cockburn, 2013; Jenks, 2005).

Pese embora tais perspetivas, e partindo da reflexão de diferentes autores (Bruner, 1972, Prout, 2000; 2005), parece ser cada vez mais relevante evitar um entendimento dicotómico e completamente antagónico entre aquilo que são os estudos da infância com maior enfoque biológico e/ou naturalista e aqueles outros que têm como principal foco a dimensão social e/ou cultural. Porventura, o mais necessário passará pelo desenvolvimento de trabalhos que promovam a sua articulação.

Face ao exposto, recorda-se o alerta de Bruner (1972): «left to their own devices, psychologists tend to construct models of a man who is neither a victim of history, a target of economic forces, nor even a working member of a society» (p. 82). Nesse sentido, mesmo constatando-se a insuficiência de estudos nesse domínio, particularmente para a clarificação da relação entre a infância e a educação para a cidadania, é pertinente reconhecer a influência da Psicologia neste âmbito.

³⁸ Estas idades correspondem a um percurso escolar sem qualquer retenção.

Como explicam Puig e Martinez (1989) e Rosales López (2010), contam-se diferentes contributos daquele domínio para as dinâmicas de educação para a cidadania. Talvez porque, tradicionalmente, os trabalhos naquele campo de estudos permitem uma compreensão mais abrangente da relação entre o desenvolvimento da consciência moral e ética e a maturação cognitiva das crianças e dos jovens. A este propósito, e assumindo-se a existência de (muitas) outras perspetivas complementares, como as de Freud ou Skinner, ter-se-á em consideração, doravante, a conceção de Piaget e de Kohlberg.

De acordo com o trabalho clássico de Piaget e Inhelder (2015), percebe-se que as práticas de interação social se ligam, de certa maneira, aos processos de desenvolvimento cognitivo e, simultaneamente, afetivo e moral das crianças. Existem, pela sua 'teoria', diferentes elementos que condicionam aquilo que é a ação social das crianças, nomeadamente a consciencialização do 'eu' e dos 'outros', os pensamentos progressivamente mais complexos, a capacidade de se relacionar e cooperar com os outros, Para o presente texto, e tendo em consideração o referido no parágrafo anterior, far-se-á, apenas, uma breve referência aos processos de socialização e desenvolvimento moral das crianças e dos jovens.

Relativamente à socialização, Piaget e Inhelder (2015) defendem que, com as capacidades de representação e de evocação da memória, do uso do jogo simbólico e da linguagem aprimorados, a consequente construção de relações de simpatia (ou antipatia), mais duradouras, são essenciais para a afirmação e independência das crianças, às vezes sob a forma de autoconhecimento e autoestima. Para os autores, é na 3.^a etapa de desenvolvimento, denominada como operacional concreta, que as crianças têm já uma estrutura cognitiva e afetiva que lhes permite, através de processos de socialização, criar e reconstruir novas relações sociais, assentes numa natureza cooperativa que, até então, seria difícil de constatar.

Piaget e Inhelder (2015) consideram que, antes dos 7-8 anos, as crianças vivenciam um período afetivo e moral caracterizado pela heteronímia. Nesta fase, têm um entendimento da moral assente na autoridade externa, como as figuras de referência – mãe, pai, educadores – e nas regras hetero-impostas, generalizáveis e universais. Um exemplo que ilustra este aspeto é a dificuldade de as crianças mais novas alterarem as regras dos jogos. Mas o contínuo desenvolvimento da criança conduzirá a uma outra estrutura cognitiva, segundo a «cual las obligaciones y los valores están determinados por la ley o la consigna en sí misma, independientemente del contexto de las intenciones y de las relaciones» (Piaget & Inhelder, 2015, p. 108).

Com o avançar da idade da criança, Piaget e Inhelder (2015) consideram que «desde los 7-8 años, y cada vez más posteriormente, la justicia, domina sobre la propia obediencia» (p. 109). No entender dos autores, quando tal acontece, pode considerar-se que as crianças são já capazes de construir novas regras ou entendimentos morais, assentes em processos de relação e respeito mútuo com outros agentes sociais. Essa capacidade testemunha o desenvolvimento das crianças: a sua estrutura interna caracteriza-se, agora, pela autonomia, ao mesmo tempo que se tornam capazes de cooperar com os outros e de estruturar, cognitivamente, os seus valores morais.

Dialogando com os trabalhos de Piaget, Kohlberg (2008) estabeleceu seis estádios/sequências de desenvolvimento moral:

- i) Estádio 1.º (*Moralidade heterónima*) – as crianças desenvolvem uma perceção dicotómica da moralidade: bem e correto / mau e errado. O autor associa a esta etapa um entendimento *ingénuo* da realidade social e da ação humana, uma vez que os juízos morais são tidos como universais, sem exceções ou circunstâncias moderadoras, sendo difícil aceitar múltiplas perspetivas sobre diferentes dilemas morais. O pensamento moral

tende a ser legitimado pelas figuras de autoridade – os pais, os chefes, os polícias, que estabelecem essas regras;

ii) Estádio 2.º (*Moralidade individualista ou instrumental*) – atribui-se a esta etapa a ideia de que «lo moralmente correcto es relativo a la situación concreta y a la perspectiva que o actor tiene sobre la situación» (Kohlberg, 2008, p. 577). A percepção da moral remete para conceções situacionais e/ou individualistas, vinculadas, habitualmente, a lógicas de satisfação das necessidades, interesses ou desejos individuais. Destaca-se, assim, certa dificuldade na resolução de conflitos, uma vez que a moralidade da ação subjaz no olhar de cada sujeito;

iii) Estádio 3.º (*Moralidade normativa interpessoal*) – ao contrário da etapa anterior, nesta a moral implica uma partilha entre diferentes agentes sociais, estabelecendo-se relações de confiança e preocupações de aprovação e integração social. Neste sentido, os raciais morais são enquadrados de acordo com as ‘boas intenções’ de cada um, fundamentais para a consolidação de uma comunidade de boas pessoas, porque assentam na, para o autor, regra de ouro: «haz a otro lo que gustarías que otro te hicieran» (Kohlberg, 2008, p. 578);

iv) Estádio 4.º (*Moralidade do sistema social*) – só nesta fase as pessoas conceptualizam a igualdade perante a lei como um elemento estruturante no entendimento do que é ser cidadão. Deste modo, as normas e a ação moral englobam elementos que possam contribuir para a garantia do bem da comunidade, procurando-se evitar a desordem ou o conflito. Ainda neste domínio, valoriza-se a dimensão formal da relação social – papel do Estado, instituições, dinâmicas legais e/ou normativas –, enquanto condição necessária, pela imparcialidade e consistência daquelas estruturas, para a convivência social. A moralidade subjacente a determinado comportamento depende da sua convergência e/ou divergência face às regras instituídas;

v) Estádio 5.º (*Moralidade associada aos direitos humanos e bem-estar social*) – a presente etapa surge como um aprofundamento da anterior, mas apresenta um aspeto que em muito as distingue. Reconhece-se, agora, a incontornabilidade dos direitos humanos para a reflexão sobre a moralidade de um determinado comportamento. Há, então, um conjunto de direitos invioláveis que, em momento ou condição alguma, deverão ser postos em causa. Face ao referido, é neste estágio que se estabelece «una preocupación con la protección de los derechos de la minoría que no se puede derivar de la perspectiva de sistema social del Estadio 4» (Kohlberg, 2008, p. 582);

vi) Estádio 6.º (*Moralidade de princípios éticos gerais, universalizáveis, reversíveis e prescritivos*) – este último estágio, uma vez mais, aprofunda as características da etapa anterior; valorizam-se os direitos humanos, mas privilegiando uma conceção de equidade perante a lei e não de igualdade. Nesse sentido, defende-se a necessidade moral de interpretar as práticas sociais de acordo com diferenças e desigualdades. Cada indivíduo assume-se, efetivamente, consciente dos princípios morais operativos, entendendo a razão moral como um processo deliberativo que integra esses princípios éticos generalizáveis e as realidades e comportamentos sociais em concreto.

As ideias anteriores são, de alguma forma, testemunhos da existência de diferentes etapas cognitivas que podem condicionar o entendimento moral de cada cidadão e, como tal, a sua forma de interpretar e agir em sociedade.

Por consequência, e tendo por base os trabalhos de Rosales López (2010) e de Puig e Martínez (1989), será inevitável referirem-se alguns dos contributos da Psicologia no âmbito da educação para a cidadania, nomeadamente no que se refere aos seguintes pontos:

- i) o desenvolvimento do pensamento ético/moral relaciona-se, intimamente, com o desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças, por exemplo a linguagem;
- ii) o desenvolvimento do pensamento ético/moral ocorre em interação com a sociedade, associado aos estímulos (condicionamentos) externos e às dinâmicas relacionais que são estabelecidas com os adultos (e com outras crianças);
- iii) para a consolidação da moral e da ética, na sua dimensão interna, é necessário que as crianças tenham experiências de reflexão sobre a ação humana e social, valorizando-se, para isso, situações similares ao diálogo socrático;
- iv) entre outras, poderão ser reconhecidas diferentes tipologias de pensamento progressivamente mais complexas: a) pensamento egocêntrico, no qual o sentido ético é, no seu essencial, heterónimo; b) pensamento individualista e instrumental da ação moral, associado a um entendimento concreto de serviço dos interesses individuais de cada um; c) pensamento ético e moral, vinculado à estruturação e respeito de princípios e valores universalizáveis, implicando um pensamento abstrato;
- v) as dinâmicas de participação (moral e socialmente) consciente são exigentes a nível intelectual, pelo que desafiantes para o desenvolvimento das crianças e dos jovens.

É preciso ter em consideração, como indica Lipman (2003), que estas influências, quando mobilizadas em contexto escolar, não deverão ser elementos bloqueadores das experiências pedagógicas, uma vez que é competência da organização escolar auxiliar os estudantes a desenvolver, progressivamente, capacidades cada vez mais complexas. Nesse sentido, e reconhecendo que a dimensão social e cultural parece ter maior relevância para o presente texto, torna-se importante salvaguardar que a infância é, também ela, resultado de uma construção social, pelo que não poderá ser compreendida sem a sua relação com a sociedade (Baraldi & Cockburn, 2018; Cockburn, 2013; Jenks, 2005; Prout, 2005) e, em certa medida, com a organização escolar (Apple & Beane, 1997).

Partindo do entendimento do Cockburn (2013), constata-se que as influências dos estudos sociais e culturais relativamente à infância são francamente significativas para a compreensão da sua relação com a educação para a cidadania. De facto, a infância não fica limitada a um entendimento naturalista, sendo necessário reconhecer como tal conceito é histórica, social e culturalmente construído (Jenks, 2005; Prout, 2005) e, por conseguinte, perceber que as características das crianças e das suas ações são significativamente influenciadas pela realidade temporal em que vivem ou, de outra forma, por diferentes fatores externos, como as políticas (educativas) ou a própria evolução tecnológica (Sarmiento, 2005).

Um dos fatores que, na contemporaneidade, influencia, drasticamente, a conceção de infância é a escolarização. Como relembra Prout (2005), não raras vezes, na sociedade ocidental, a escola é entendida como um espaço reservado à infância e, também por isso, as crianças ficam, no espaço público, circunscritas à figura do estudante. Na sequência dessa relação, estabelece-se a ideia de dependência da infância que, como já foi apresentado no capítulo 4.4, muito contribuiu para o não reconhecimento da cidadania da infância, uma vez que a afasta da esfera pública e das tomadas de decisão que lhe estão associadas (Lister, 2007a; Sarmiento, 2005).

No âmbito educativo, há um outro elemento essencial a referir: a relação e a comunicação entre adultos e crianças. De acordo com Stearns (2017), este é um elemento cada vez mais problemático no quotidiano de cada um. Já como lembram Baraldi e Cockburn (2018), as relações entre as crianças e os adultos, nas diferentes esferas sociais – na escola e na família, por exemplo –, são marcadas por um entendimento hierárquico que, de um modo ou de outro,

parece mitigar a agência na infância. Como explica Sarmiento (2005), consolida-se a ideia de que «*infância é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo*» (p. 368). Em oposição a esta ideia, defende-se a necessidade das relações adulto-criança se desenvolverem numa lógica dialógica, estruturando-se em torno da valorização das vozes múltiplas da infância como um elemento essencial para a afirmação da sua participação social e cidadania (Baraldi & Cockburn, 2018; Prout, 2005).

Afirma-se, pois, a necessidade de se reconhecer que as crianças não são, apenas, recetores de informação e conhecimento. A infância é, também ela, construtora de significados e sentidos sociais que se podem integrar na sua relação com a sociedade, na sua participação cidadã (Bacon & Frankel, 2014; Baraldi & Cockburn, 2018; Jans, 2004). Tal não nega que as crianças são, com evidência, suscetíveis a interferências externas, por exemplo familiares, que muito condicionam o modo como elas se sentem, se posicionam e se relacionam com os outros (Stearns, 2017), pelo que não é possível negar as influências associadas a diferentes categorias/grupos sociais, como género, raça, etnia, etc. que, inequivocamente, marcam o quotidiano das crianças (Qvortrup, 2009; Sarmiento, 2005). A este propósito, recorda-se o exemplo mobilizado por Jans (2004), que ilustra o modo como esses fatores têm significativos impactos na infância: «in the UK, children from say 6 to 14 years old mainly go to school. In Peru, however, many children within this age group are already the main breadwinner of the family and head of the household» (p. 35).

Na realidade, essa relação evidencia, uma vez mais, como não é mais possível pensar-se a infância sem reconhecer a sua efetiva inclusão social, autonomia e competência(s), bem como legitimar a ação nas dinâmicas de interação e participação e, ainda, a cidadania dos elementos que compõem esta categoria social: as crianças (Baraldi & Cockburn, 2018). Deste modo, é essencial que, mesmo na dinâmica escolar, se procure ultrapassar modelos de interação e participação adultocêntricos (Jans, 2004) e antes se escute e valorize os pensamentos e sugestões das crianças e jovens, de modo a potenciar a sua agência no interior da organização escolar (Cockburn, 2013).

Todavia, para terminar, recordam-se as palavras de Milne (2013), que, de modo muito claro, ao relembrar Rousseau, indica:

examination of two and a half millennia of history, philosophy, theology and the more recent contribution of literature, child sciences, the social sciences and other sources show how close Rousseau still is to the truth. We know *little* of childhood. One of the main reasons for this is that there is no single childhood, as too there is no single standard by which to measure or define what it is (pp. 240-241, *italico no original*).

6.3. A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EM CONTEXTO ESCOLAR: POSSÍVEIS PRÁTICAS

Tendo em consideração o que foi já apresentado ao longo do presente texto, e recuperando as conceções de, por exemplo, Connell e Ross (2015) e Kymlicka (2002), as dinâmicas pedagógicas assentes, em exclusivo, na promoção de conhecimentos de conteúdo são insuficientes para um processo pedagógico comprometido com o desenvolvimento de uma cidadania ativa e participativa dos estudantes.

Apresentam-se, então, algumas possíveis práticas a desenvolver, em contexto escolar. É importante ter em atenção que as estratégias ou dinâmicas educativas que a seguir se elencam não correspondem à totalidade de práticas possíveis no domínio da educação para a cidadania,

mas deverão ser entendidas como exemplos ilustrativos, que permitem integrar, parcial ou globalmente, os princípios que se expuseram anteriormente.

Discussão filosófica/ética: no entender de Puig e García (2015) uma das formas de desenvolver uma melhor consciencialização daquilo que é a dimensão moral da prática cidadã é a reflexão sobre dilemas morais em contexto escolar. Sobre a presente temática, Campbell (2019) e Rosales López (2010) asseveram a importância de aí se introduzirem processos de análise e ponderação sobre experiências dos alunos, de forte carácter cívico e/ou social, ou, então, sobre situações conflituosas; isto para auxiliar os estudantes a posicionarem-se e a perspetivarem como agir.

A este propósito, retomam-se os contributos de Lipman (2003), quando o autor defende que as crianças tenham a possibilidade de pensar, argumentar e discutir «about matters of grave importance to children: matters like truth and friendship, personal identity and fairness, goodness and freedom» (p. 164). Este processo parece, pois, ser uma dinâmica estruturante para a cidadania, porque promove o desenvolvimento do pensamento crítico, a reflexão sobre si mesmo, sobre os seus princípios éticos, o modo como se relaciona com os outros e, também, sobre aquilo que é a dinâmica social.

Processos de auto-consciencialização: na senda do indicado, e dialogando com aquilo que são as conceções de Puig e García (2015), constata-se a necessidade das crianças e dos jovens, no contexto escolar, terem a possibilidade de desenvolver uma compreensão crítica sobre si mesmos e a sua relação perante os outros e o mundo. Segundo os autores, uma das atividades pedagógicas particularmente relevante é, então, a escrita orientada, e posterior partilha não coerciva, de textos autobiográficos, através dos quais os estudantes refletem sobre si mesmos, sobre as suas experiências e dinâmicas de interação e vivência social.

A este propósito, recorda-se o pensamento de Freire (2015, p. 129), quando o autor recorda a importância de «crescer como totalidade que cada uma de nós e cada um de nós é», num processo que não está circunscrito à dimensão biológica e/ou psicológica, mas que envolve um crescimento equilibrado emocional e intelectualmente, de relação e interação com o mundo e com os outros. Este crescimento não deverá ser ignorado pela dinâmica escolar, reconhecendo-se, de forma complementar, a necessidade de entender a *autoconsciência* como base fundamental e inicial para o trabalho educativo e, também, para a ação social. Esta relação dual, estabelecida por Freire (1970), esclarece a importância do autoconhecimento no domínio da educação para a cidadania.

Abordagem curricular multicultural: associada à ideia de identidade individual e interação social, importa atender à progressiva diversidade cultural das sociedades contemporâneas e, nesse sentido, conceber a escola como um espaço multicultural e que, por isso, incentiva um entendimento diverso do mundo (Banks, 1990). Dialogando com as conceções de, por exemplo, Torres Santomé (1998), Gimeno Sacristán (2003) e Diogo (2006), é importante que o currículo, e as dinâmicas pedagógicas a ele associadas, não se circunscrevam a lógicas de culturas únicas ou puras, mas que evidenciem a existência tanto de pluralidade cultural, como do seu hibridismo.

Deste modo, não se defende o relativismo cultural ou epistemológico, mas advoga-se por um pluralismo curricular que auxilie a compreender (e valorizar) a diversidade cultural contemporânea e que também evidencie aquilo que é comum, como algo indispensável para aquilo que Gimeno Sacristán (2003) denomina de *tolerância radical*.

Abordagem curricular sobre a realidade social: numa linha de pensamento complementar, e dialogando com os entendimentos de Apple e Beane (1997), fica patente a importância de introduzir curricularmente conteúdos que permitam analisar e compreender a realidade social, assim como os seus problemas. Como explicita Carr (1991), a educação para a cidadania «requires a curriculum which fosters those forms of critical and explanatory knowledge which allow pupils to reappraise existing social norms and reflect critically on the dominant social, political and economic institutions of contemporary society» (p. 380).

Neste sentido, é particularmente importante que, no âmbito da educação para a cidadania, numa lógica disciplinar ou transdisciplinar, sejam abordados diferentes conteúdos de carácter social – numa dimensão conceptual e, também, da análise da própria comunidade local – como os direitos, as desigualdades sociais, culturais e de género, a saúde, os problemas ambientais, os conflitos na comunidade, entre outros (Rosales López, 2010). É preciso ter atenção que esta abordagem não deverá ficar limitada a questões meramente contextuais, porque estas estratégias poderão ser entendidas de acordo com duas finalidades distintas. Por um lado, a necessidade de contribuir para que os estudantes, autonomamente, sejam capazes de fazer uma *leitura crítica do mundo* (Freire, 2015). Por outro lado, a relevância da promoção, junto de cada criança, de «a deep understanding of the need to take action and make decisions that will enhance democracy and promote social justice and human rights in their cultural communities, nation, region, and the world» (Banks, 2009, p. 74).

Participação e envolvimento na comunidade local: em conformidade com o anterior, e retomando, uma vez mais, as propostas de Vasconcellos (2015), parece ser relevante que a experiência escolar de cada estudante permita desenvolver «a sensação de que ao mesmo tempo que recebe influência do meio social, também age sobre esse meio, podendo contribuir para o modificar» (p. 198). Numa perspetiva convergente, defende-se a importância de um trabalho escolar que possibilite a efetiva intervenção na comunidade local, numa lógica de bem-comum e coletivo, associado ao que se poderia denominar ‘Aprendizage-Servicio’ (Bolívar, 2016).

Como é explicado no trabalho de Akar (2014), as dinâmicas educativas que visam promover a consolidação de uma cidadania participativa nas crianças e nos jovens não poderão restringir-se à sala de aula ou ao espaço escolar. Nesse sentido, são de suma importância as abordagens pedagógicas que promovam a efetiva interação dos alunos com aquilo que é a realidade local, não só para melhor compreender esse contexto, mas também para o interpretar como uma realidade na qual poderão assumir a sua agência. Este entendimento, ainda que com o devido afastamento, parece dialogar com o apresentado por Rousseau (1995), nomeadamente quando o autor, atribuindo um papel secundário à aprendizagem centrada em discursos, defende que «é fazendo o bem que nos tornamos bons» (p. 285).

Deste modo, e partindo das sugestões de Puig e García (2015) e Rosales López (2010), são de valorizar atividades como o voluntariado, a dinamização de projetos de solidariedade e cooperação, o envolvimento nos meios de comunicação social, a realização de ações em defesa do património cultural ou natural, entre outros. Na linha de pensamento de Banks (1990) e Giroux (2011), estas ações não visam só auxiliar os estudantes a participar como efetivos cidadãos, mas, e não menos importante, visam mostrar àqueles como poderão contribuir para a sua transformação.

Trabalhos de participação e intervenção na escola: é importante ter em atenção que as dinâmicas de envolvimento comunitário não deverão negar aquilo que é a possibilidade de os alunos participarem democraticamente na realidade escolar. Neste sentido, e como explica

Carr (1991), reconhece-se que a educação para a cidadania «requires participatory rather than instructional teaching methods» (p. 380). Num entendimento muito similar, Freire (2011), advoga por uma pedagogia «centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade» (p. 78).

Partindo do apresentado, e assumindo-se que a educação é, por definição, um processo social (Dewey, 2004), é importante que as suas dinâmicas se possam aproximar daquilo que são os processos de participação e intervenção democrática nos contextos sociais mais alargados (Apple & Beane, 1997; Biesta, 2013; Sérgio, 1984). Em conformidade com o apresentado, são de valorizar diferentes estratégias pedagógicas que possibilitem a participação autónoma dos estudantes, com o intuito de a transformar: realização de campanhas de sensibilização; dinamização de projetos artísticos; realização de sufrágios; construção de um jornal escolar; dinamização da rádio escolar; envolvimento na construção do *site* da escola, entre (muitas) outras possibilidades.

Assembleias de estudantes: aprofundando um pouco mais as dinâmicas de intervenção mais associadas aos processos de autodeterminação, é importante realçar os contributos das assembleias de estudantes. Para Puig e García (2015) as assembleias de estudantes e os debates entre pares são particularmente relevantes na sua dimensão deliberativa, uma vez que «partir de las distintas singularidades y contrastando puntos de vista e intereses diversos, los jóvenes deliberan con la voluntad de encontrar una solución justa a la situación que se han planteado» (p. 14).

Importa analisar as assembleias de acordo com os princípios democráticos, isto é, como uma estrutura que contraria lógicas de autoridade externa e contribui para que, no coletivo e reconhecendo as diferenças dos seus pares, tomem decisões de acordo com lógicas de legitimidade e autoridade co-partilhada (Dewey, 2004). Como já se abordou em páginas anteriores, a promoção de práticas democráticas, em contexto escolar, tem especial pertinência na aprendizagem das características das sociedades democráticas (Kemmis & Edwards-Groves, 2018), pelo que, uma vez mais, parece ser pertinente retomar a ideia de *República Escolar*, segundo a qual os estudantes se envolvem nas tomadas de decisão na escola, intervindo diretamente nesta organização (Vasconcellos, 2015).

As assembleias de estudantes – que poderão ser assembleias de turma, assembleias de ano, assembleias de representantes, assembleias gerais de estudante, etc. – precisam de ter em atenção dois princípios. O primeiro é que deverão ser promovidas, organizadas e dirigidas pelos próprios estudantes, ainda que se assuma a possibilidade de os professores auxiliarem e orientarem a dinâmica, particularmente nos primeiros momentos e em idades mais jovens. O segundo é que deverão corresponder, efetivamente, a práticas deliberativas, nas quais as crianças e os jovens tomam reais decisões sobre a realidade escolar e o modo como interagem com ela.

Trabalhos de grupo, de projeto e/ou de investigação: convém reconhecer que os processos pedagógicos que envolvem dinâmicas de interação grupal são particularmente relevantes, uma vez que permitem o desenvolvimento de atitudes de colaboração e ajuda mútua (Rosales López, 2010), possibilitando que as crianças interajam, de forma próxima, com colegas com conceções, credos e etnias diferentes das suas (Kymlicka, 2002). Nesse sentido, e assumindo-se já os contributos dos trabalhos de grupo no âmbito da educação para a cidadania, parece ser ainda possível aprofundar um pouco mais esta estratégia, através de opções que, mantendo a dimensão grupal, se aproximam da metodologia de projeto ou, então, das dinâmicas de

investigação.

Não aprofundando conceptualmente nenhum dos conceitos, mas tendo por base, por exemplo, a perspetiva de Rosales López (2015) e os relatos de Vasconcellos (2015)³⁹, parece ser importante que, em grupo, as crianças e os jovens possam dinamizar pequenos projetos de aprendizagem – dinamização de uma peça de teatro, decoração do recreio, edição de um livro digital, ... – ou pequenas investigações – tanto associadas às Ciências Naturais e Físicas, como às Ciências Sociais e Humanas. Este processo parece ser particularmente enriquecedor, porque atribui aos alunos um papel ativo na definição do que pretendem fazer e/ou investigar, na definição das etapas e tarefas, na distribuição dessas mesmas tarefas pelos diferentes elementos do grupo e, ainda, na avaliação do processo. Reconhece-se, portanto, que estas estratégias convergem com a necessidade de se valorizar a agência das crianças na sua dimensão individual e coletiva.

Dinâmicas de tutoria: esta estratégia está vinculada à criação de condições que possibilitem que, entre pares, se estabeleçam interações de entreajuda e apoio académico. Esta dinâmica não deverá ser entendida apenas como juntar dois colegas num dado momento, pois as partes envolvidas têm de tomar consciência daquilo que são os propósitos da tutoria entre iguais. É, ainda, importante indicar que, para além da melhoria daquilo que são as aprendizagens académicas, tanto do aluno tutor como do aluno tutorado, são reconhecidos outros aspetos particularmente relevantes, como a sensibilização para a diferença, a integração social e, também, a melhoria da autoestima dos envolvidos (Puig & García, 2015; Rosales López, 2010).

Processos de avaliação específicos de educação para a cidadania: como explica Rosales López (2010), não é possível perspetivar as dinâmicas de avaliação, no âmbito da educação para a cidadania, de forma similar àquilo que são as tradicionais características do processo avaliativo das restantes componentes curriculares. Um marco particular deste domínio é a importância de se avaliar, particularmente, os comportamentos e as atitudes dos estudantes, nomeadamente na forma como eles participam na escola, interagem com os colegas e desenvolvem um pensamento crítico (Keating, 2015). Nesse sentido, salienta-se a necessidade de se mobilizarem diferentes e variados instrumentos e técnicas de recolha de dados para a avaliação, como os portefólios formativos, as entrevistas, a observação direta, ... (Rosales López, 2010).

6.4. SÍNTESE

Recuperando o que foi escrito ao longo do presente capítulo, elencam-se, a seguir, alguns aspetos que sumariam os conceitos e perspetivas mais relevantes que se quiseram deixar explícitos nas páginas anteriores:

- O processo escolar é, por definição, um processo de relação humana (Dewey, 2004), pelo que as suas dinâmicas, nas quais se integram a educação para a cidadania, não podem ser compreendidas sem uma reflexão que englobe os agentes que interagem no espaço escolar (Alarcão, 2001);
- Os professores são agentes indispensáveis para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, uma vez que a estes profissionais compete a planificação, desenvolvimento e avaliação das atividades educativas (Rosales López, 2012);
- No âmbito da educação para a cidadania, reconhecendo-se a docência como uma

³⁹ O autor não faz referência direta às dinâmicas de projeto, mas explicita alguns dos seus contornos.

profissão complexa e que não pode menosprezar a interação com as estruturas sociais mais amplas (Giroux, 2011), salientam-se algumas capacidades especialmente relevantes:

- Promover o desenvolvimento de uma cultura democrática, em contexto escolar (Biesta, 2010), que potencie a participação dos estudantes na escola e na comunidade mais alargada (Giroux, 2003);
- Desenvolver uma ação pedagógica conducente com as especificidades de uma sociedade culturalmente diversa, ocasionando um clima educativo promotor de um efetivo diálogo intercultural (Diogo, 2008) e valorativo da identidade (individual e coletiva) dos estudantes;
- Respeitar, realçar e promover os direitos humanos dos alunos, numa prática que os desperte para questões sociais como a injustiça, o desrespeito pela dignidade humana ou a convivência pacífica (Osanloo, 2009), assumindo, ainda, um papel de exemplo para os seus estudantes (Freire, 2011);
- Orientar discussões e estratégias educativas diferenciadas que potenciem o desenvolvimento da consciência social, ética e moral dos alunos (Lipman, 2003), como condição indispensável à participação comprometida;
- Promover, em contexto de sala de aula (e na própria escola), dinâmicas de autodeterminação e autorregulação dos estudantes (Vasconcellos, 2015);
- Optar por estratégias pedagógicas mais consequentes no âmbito da educação para a cidadania, como o trabalho de grupo, a tutoria entre pares e a discussão de temáticas socialmente relevantes ((Rosales López, 2010).
- Para melhor corresponder às exigências acima descritas, é essencial instituírem-se processos formativos (formação inicial e contínua) que auxiliem o desenvolvimento profissional dos docentes (Zeichner, 2013); no caso português, porém, notam-se indícios de uma não valorização da especificidade da educação para a cidadania no âmbito da formação de professores (Eurydice, 2017);
- As dinâmicas de educação para a cidadania, em contexto escolar, não ficam circunscritas à ação dos professores, individualmente, valorizando-se a ação dos diretores nos processos de liderança pedagógica (Castro, 2010) e na consolidação de uma cultura democrática na organização (Lima, 2014a; 2014b);
- Pese embora os elementos de cariz psicológico que podem influenciar as ações e o desenvolvimento e consolidação do pensamento intelectual e ético dos estudantes (Puig & Martinez, 1989), é indispensável que, em contexto escolar, se entenda que:
 - a infância é social, cultural e historicamente marcada (Prout, 2000), pelo que diferentes fatores externos impedem a existência de uma infância homogênea (Sarmento, 2005);
 - as crianças não são seres passivos. São agentes sociais que interagem com a realidade e, através dessa interação, constroem sentidos e significados (Jans, 2004);
 - os jovens não são seres incapazes ou desprovidos intelectualmente (Milne, 2013), por isso a escola deverá desenvolver um clima de diálogo, de escuta e de envolvimento das crianças nas decisões (Cockburn, 2013), reconhecendo, assim, a sua cidadania (Lister, 2007a).
- São múltiplas as estratégias e ações pedagógicas de especial importância no domínio da educação para a cidadania, como: participação na comunidade local, intervenção na escola, dinamização de assembleias de estudantes, tutoria entre pares, entre outros.



7. DESIGN EMPÍRICO

Um aspeto por demais evidente sobre a investigação em educação e as diferentes disciplinas académicas que lhe estão associadas é o facto de esta área do saber apresentar características específicas que a afastam das ciências físicas e naturais (Ramos do Ó, 2006) e a aproximam das ciências humanas e sociais (Dias de Carvalho, 1996).

Assumindo essa proximidade com as ciências humanas e sociais, a investigação em educação, quando entendida como um processo sistemático, possibilita que, de modo contínuo e articulado, se alcance uma resposta para diferentes questões associadas às dinâmicas, realidades e processos educativos (Creswell, 2012). A par do referido, parece relevante ter em consideração que é, em parte, a complexidade da educação – dos seus agentes, das interações entre eles, das realidades onde agem, das ações que desenvolvem, dos resultados dessas ações, ... – que legitima a necessidade de se desenvolverem diferentes estudos e projetos investigativos que a têm como objeto de estudo (Amado, 2011). E talvez a mesma educação permita explicar a existência de uma certa ambiguidade sobre o que consubstancia, na realidade, a investigação (em educação), relativamente aos seus focos, métodos, problemas e questões (Ball & Forzani, 2007; Estrela, 2007).

Partindo do entendimento de Davis (2008), constata-se que a prática investigativa em educação pressupõe uma linguagem própria, um modo de pensar específico, que, nem sempre, possibilita um diálogo regular com os agentes educativos que atuam nos contextos escolares. Por conseguinte, e tendo como base a perspetiva de Ball e Forzani (2007) e Dias de Carvalho (1996), defende-se que a investigação em educação deverá ter, de modo subjacente, uma efetiva preocupação com as dinâmicas educativas reais.

Explicando por outras palavras, mesmo não apresentando um entendimento linear e hierárquico (investigação → prática), é importante que os estudos em educação não surjam alienados das realidades escolares e tenham potencial mobilizador para (e transformador das) práticas pedagógicas. Na mesma linha de pensamento, Cohen, Manion e Morrison (2018) consideram que a investigação em educação deverá promover, direta ou indiretamente, uma reflexão sobre o (ou a alteração de práticas associada ao) ensino e a aprendizagem. Mais ainda, Ball e Forzani (2007) advogam que a investigação em educação é o processo, por excelência, de melhoria das práticas educativas. Com uma assunção talvez mais incisiva, Shank, Pringle e Brown (2018) defendem que a investigação em educação é um pilar estrutural em qualquer sistema educativo, sem o qual aquele último estagnaria e seria incapaz de responder aos desafios e necessidades em constante mutação.

Porém, e como alerta Davis (2008), a investigação em educação, mesmo aquela que detém uma maior relação com as realidades contextuais e com as dinâmicas pedagógicas, associada, por exemplo, à *investigação-ação* ou à *investigação aplicada*, não pode ser entendida como um processo que possibilita a inequívoca generalização de ações educativas ou de estratégias pedagógicas. Como explica o autor, qualquer conhecimento desenvolvido no âmbito das Ciências da Educação poderá ser relevante para a prática dos educadores e professores, não porque ocasione a formulação de respostas pré-definidas, mas porque permite uma melhor compreensão da realidade e dos processos educativos, e auxilia, por isso, a tomada de decisões. Defende-se, então, que a investigação em educação

must develop theories of educational practice that are rooted in the concrete educational experiences and situations of practitioners and which enables them to confront the educational problems to which these experiences and situations give rise (Carr & Kemmis, 1986, p. 215).

A investigação em educação afirma-se, assim, subjacente à necessidade de se compreenderem os fenómenos e as realidades educativas, não ficando circunscrito às perceções de senso comum ou, então, veiculado a dinâmicas meramente conceptuais, potenciando antes uma ação educativa mais sustentada e fundamentada (Amado, 2011; 2014).

Em consonância com o apresentado, o presente capítulo tem como intuito esclarecer as opções relativas à investigação desenvolvida, na sua dimensão epistemológica e metodológica, iniciando-se pela explicitação dos objetivos de investigação.

7.1. DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Como já foi referido na introdução, o presente trabalho tem como principal foco a reflexão sobre as relações entre o currículo e a educação para a cidadania. Neste sentido, a questão de investigação que norteou a investigação desenvolvida foi: *Que relações existem entre o currículo e a educação para a cidadania na etapa escolar compreendida entre o 1.º e o 9.º ano do Ensino Básico português?*

A partir da questão supramencionada, definiram-se os seguintes objetivos para a pesquisa sobre aquela temática:

1. identificar o entendimento de educação para a cidadania perfilhado nas políticas educativas/curriculares portuguesas;
2. compreender de que forma o currículo prescrito – *Aprendizagens Essenciais* –, através dos conhecimentos e capacidades selecionadas, promove, ou não, a educação para a cidadania;
3. analisar os documentos curriculares das escolas – como o projeto educativo de escola ou os projetos curriculares – e a sua relação com a educação para cidadania;
4. perceber a perspetiva e influência dos agentes educativos (diretores, docentes e estudantes) no desenho e desenvolvimento curricular de cada instituição e a sua relação com a promoção da cidadania em contexto escolar.

7.2. INFLUÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS, PARADIGMÁTICAS E METODOLÓGICAS

De acordo com Estrela (2011b), a investigação em educação pressupõe

tácita ou expressamente, uma tomada de posição sobre o tipo de epistemologia que sustenta os seus pressupostos e de onde decorrem os princípios de validade que permitirão avaliar a correção do processo e a legitimidade dos resultados obtidos (p. 197).

Em consonância com o citado, reconhece-se que a clarificação do paradigma é pertinente, uma vez que permite sustentar, em parte, as opções metodológicas e de análise subjacentes a qualquer dinâmica investigativa, assim como auxiliar as práticas de comunicação associadas (Coutinho, 2013; Egbert & Sanden, 2014).

Diferentes autores (Denzin & Lincoln, 2017; Estrela, 2011b; Guba & Lincoln, 1994; 2005; Lincoln & Guba, 2003; 2013; Lincoln, Lynham, & Guba, 2017) têm ilustrado o modo como a comunidade científica desenvolve novos paradigmas epistemológicos que, de modo

mais ou menos expressivo, se afastam do paradigma dominante, muitas vezes associado aos enquadramentos positivistas.

Recuando aos contributos basilares de Guba e Lincoln (1994), fica evidente que, já no final do século XX, as concepções epistemológicas eram várias. Todavia, como explicam os autores, as concepções positivistas e pós-positivistas, assentes num entendimento experimental (ou quase experimental) da ciência, eram hegemónicas e tinham maior controlo sobre a investigação. Por seu turno, as concepções críticas ou construtivistas procuravam, ainda, consolidar a sua posição e reconhecimento na comunidade científica, tendo, à data, uma aceitação residual ou secundária.

Ainda assim, como os próprios autores (2005) referem, num período de 11 anos as circunstâncias mudaram significativamente. Por um lado, ocorreu a consolidação e legitimação dos paradigmas não-positivistas (críticos, construtivistas e participativos), devido à proliferação e diversificação de metodologias e métodos e ao afastamento de um entendimento do processo de investigação como universal; por outro lado, consolidou-se a concepção de que a ciência deixa de ter como propósito único a descoberta da verdade universalizável e inviolável, pelo que «there will be no single “conventional” paradigm to which all social scientists might ascribe in some common terms and with mutual understanding» (Guba & Lincoln, 2005, p. 185).

A propósito do referido, é importante ter em atenção que, na mesma década, um outro trabalho altamente influente (Lincoln & Denzin, 2003) explicitava o questionamento das práticas e concepções de investigação que foram, durante grande parte da história das ciências, consideradas ‘normais’. Explicava-se, nesse texto, que no início do século XXI, a comunidade científica vivia uma fase significativa de mudança em vários domínios. Essas mudanças, que já se tinham iniciado na década de 1980, possibilitaram a aceitação de novos e criativos métodos científicos, veiculados a outros entendimentos do processo e propósito científico, procurando-se aproximar a ciência de dinâmicas de desenvolvimento humano e social. Como tal, ocasionou-se maior implicação da investigação nos contextos, o que legitimou os estudos etnográficos, interpretativos, críticos, participativos, de investigação-ação, entre outros. A atualidade, por sua vez, surge como um período ainda ambíguo. Por um lado, parece ter-se consolidado que o trabalho científico, enquanto constructo humano, não é, de modo algum, uma ação infalível, completamente objetiva, uma vez que integra os valores e as emoções de cada investigador (Lincoln & Guba, 2013); mas, por outro lado, ainda se reconhecem conflitos, influenciados parcialmente por concepções neoliberais, que se associam ao efetivo reconhecimento e validade das metodologias qualitativas e são marcados pela manutenção de «evidence-based guidelines reinforce support for post positivist discourse, leading some to even call for a strategic positivism» (Denzin & Lincoln, 2017, p. 30).

Nesse sentido, e como explica Denzin (2017), a investigação fez um percurso que possibilitou, progressivamente, a consolidação de um conjunto vasto e variado de metodologias, que se afastaram dos enquadramentos positivistas e desenvolveram o seu trabalho científico à luz de outros paradigmas, outros métodos, outros entendimentos do que é a ciência.

Face ao apresentado, optou-se enquadrar o presente trabalho de acordo com os *paradigmas emergentes*, uma vez que são aqueles que validam as perspetivas segundo as quais a investigação é um processo interativo, dialógico e hermenêutico, desenvolvido tendo em consideração a história individual do investigador, o contexto cultural, social e ético e certa dimensão política (Denzin & Lincoln, 2017; Sousa Santos, 2002; 2008).

A dimensão epistemológica e paradigmática de um projeto investigativo, sendo necessária para a compreensão da coesão e dos pressupostos que orientaram o processo, é insuficiente

para o seu desenvolvimento (Amado, 2014; Coutinho, 2013; Leavy, 2017), uma vez que «research strategies implement and anchor paradigms in specific empirical sites or in specific methodological practices» (Denzin & Lincoln, 2017, p. 59).

No presente estudo, e como será descrito com maior pormenor nas páginas seguintes, optou-se por diferentes técnicas de recolha de dados: i) Entrevistas individuais; ii) Entrevistas grupais; iii) Análise documental. De notar que o trabalho enfatiza, essencialmente, uma abordagem qualitativa.

Para melhor se compreender a escolha feita é necessário atentar nos contributos de Glaser e Strauss (1999), segundo os quais, apesar de a tradição legitimar, no seu essencial, as análises quantitativas com grande variedade e diversidade de dados, aqueles que são de natureza qualitativa tendem a possibilitar uma análise mais complexa e profunda das estruturas e organizações sociais. Numa perspetiva similar, aponta-se que os dados qualitativos são os únicos que geram preocupações investigativas que lidam com a causalidade (porquê?) e modos de ação e funcionamento (como?) das realidades sociais (Izcara Palacios, 2014), uma vez que permitem compreender, com maior amplitude, os sentidos atribuídos e os significados criados pelos diferentes agentes (Creswell, 2007; Cohen, Manion, & Morrison, 2018; Davis, 2008; Leavy, 2017; Lincoln & Denzin, 2003; McMillan & Schumacher, 2014).

Reconhece-se, portanto, que «gran parte del sentido de la metodología cualitativa tiene su legitimidad en el hecho de que, cuando intentamos conocer aspectos relacionados con las personas, las cosas no son ni mucho menos (...) sencilla» (Marcos, et al. 2014, p. 2). Em paralelo com o apresentado, talvez a complexidade dos processos e realidades educativas – à qual deverá corresponder o desenvolvimento de um pensamento e de uma conceptualização complexos – justifique enquadramentos analíticos qualitativos (Amado, 2011).

Aprofundando o referido, é fundamental ter-se em consideração que a investigação qualitativa, que progressivamente foi sendo consolidada no âmbito educativo (Estrela, 2007), não é um processo linear ou simples, mas sim uma dinâmica altamente complexa, que tende a rejeitar diretrizes ou procedimentos muito estruturados ou prescritivos, uma vez que, tradicionalmente, essas decisões são tomadas perante cada projeto investigativo (Bryant, 2017; Cohen, Manion, & Morrison, 2018; Creswell, 2007; Creswell & Creswell, 2018; Egbert & Sanden, 2014; Yin, 2016). Portanto, valoriza-se, por seu turno, a flexibilidade e a maleabilidade do processo (Izcara Palacios, 2014; Leavy, 2017; Marcos, et al., 2014).

Deste modo, reconhece-se a multiplicidade de técnicas e metodologias que têm como base um foco empírico de natureza qualitativa, sendo, porém, essencial que as escolhas tomadas coincidam com os enquadramentos epistemológicos e paradigmáticos (Denzin & Lincoln, 2017) e se adequem à finalidade ou propósito de cada trabalho (Bryman, 2012; Coutinho, 2013; Creswell & Creswell, 2018).

A par da recolha de dados é também importante ter em consideração o processo de análise. Como clarificam Lune e Berg (2017), aquela análise não pode ser entendida como um mero depósito de dados ou, então, como uma súmula descritiva do que foi desenvolvido, pois o seu propósito é evidenciar os sentidos e significados do que é descrito, dos padrões e dos processos relacionais que são estabelecidos. Deste modo, o processo de análise deverá estar vinculado a uma dinâmica específica que possibilita ao investigador construir uma interpretação dos dados recolhidos compreensível e coerente com os indícios empíricos (Yin, 2016), além de dialogante e orientada pelo enquadramento conceptual mobilizado para o estudo (Creswell & Creswell, 2018; Izcara Palacios, 2014; Marcos, et al., 2014).

Complementando o referido, e partindo da opinião de Creswell (2007), o processo de análise de dados, no âmbito da investigação qualitativa, tende a ser moroso, pois pressupõe

que o investigador se aproprie de um conjunto vasto de informações que, enquanto evidências empíricas, sustentam e legitimam o desenvolvido. Num sentido complementar, McMillan e Schumacher (2014) alertam que aquela análise, embora surja como uma ação flexível, não perde o seu rigor, isto porque «there is no set of standard procedures for data analysis or for keeping track of analytical strategies» (p. 395). Para ser possível ao investigador realizar essa dinâmica, vários autores (Amado, 2014; Bardin, 2011; Bryman, 2012; Bryant, 2017; Charmaz, 2006; Cohen, Manion, & Morrison, 2018; Coutinho, 2013; Creswell, 2014; Egbert & Sanden, 2014; Glaser & Strauss, 1999; Izcarra Palacios, 2014; Leavy, 2017; Lune & Berg, 2017; Yin, 2016; 2018) têm defendido a necessidade de o processo de análise de conteúdo estar associado a diferentes procedimentos, por vezes com ordenações distintas, dos quais se destacam os seguintes:

- i) *preparação e exploração do material*: é necessário ter em atenção que, nas investigações de natureza qualitativa, os dados poderão encontrar-se de modo disperso, desorganizado e, até, deformado, sendo necessário prepará-los e ordená-los (Creswell, 2014; Lune & Berg, 2017; Yin, 2016). Talvez a proposta de Bardin (2011) seja das que melhor clarifica o momento seguinte. Recorrendo à expressão de *leitura flutuante*, o autor ilustra uma dinâmica relevante de primeira apropriação do material, pela qual o investigador deixar-se-á «invadir por impressões e orientações» (p. 126) relativas ao que tem de analisar.
- ii) *redução e codificação*: o procedimento anterior, como se evidenciou, não reduz ou concentra os dados, apenas os organiza, pelo que é necessário proceder-se à seleção do material empírico mais relevante para o estudo. É necessário, então, desenvolver estratégias que possibilitem a redução e simplificação dos dados recolhidos (Izcarra Palacios, 2014). Assim, a codificação consiste na atribuição de códigos, com significado para o estudo, que permitem alguma conferência de sentido e a redução do material empírico a excertos com potencial de relação e interpretação (Amado, 2014; Bryman, 2012; Bryant, 2017; McMillan & Schumacher, 2014; Yin, 2016);
- iii) *contagem*: este procedimento é mais concreto, associado à contagem dos códigos, de acordo com diferentes dimensões que podem ser consideradas, nomeadamente a frequência (sendo esta a mais recorrente), a ausência ou presença, a ordem, a direção ou tendência, entre outros (Amado, 2014; Coutinho, 2013). Não tendo especial relevância por si só, possibilita constatar, com maior significado, a importância relativa que cada elemento em estudo apresenta e ilustra algumas relações e interconexões que parecem auxiliar a compreensão articulada e integral dos dados (Bardin, 2011);
- iv) *categorização*: através dos códigos, e de acordo com a sua relevância estatística, são estabelecidas unidades de sentido, com maior abstração, complexidade e significado – as categorias –, indiciando já certa interpretação (Creswell, 2007; 2014; Leavy, 2017; McMillan & Schumacher, 2014; Yin, 2016). Como explica Izcarra Palacios (2014), o «proceso de categorización implica la construcción de un nexo entre los datos recogidos durante el trabajo de campo y las nociones conceptuales abordadas durante la construcción del marco teórico» (p. 60);
- v) *interpretação*: através da interpretação procura-se atribuir sentido a todos os elementos acima descritos (Leavy, 2017), heurísticamente, de modo a ilustrar determinados significados que, numa análise superficial quase limitada à constatação, ficariam ocultos (Coutinho, 2013), sendo necessário reconhecer-se a o contributo de múltiplas fontes, estratégias e evidências.

Por fim, aponta-se o uso do *software MaxQDA*, pois como explicam Amado (2014), Leavy

(2017) e McMillan e Schumacher (2014), estes recursos digitais, não substituíndo o trabalho do investigador, poderão auxiliá-lo nos processos de recorte, codificação, categorização e contagem, acima descritos.

7.3. FORMATO INVESTIGATIVO: ESTUDO DE CASO - MULTICASOS

Como explicam Carr e Kemmis (1986), os estudos de caso têm sido, com recorrência, utilizados no âmbito das investigações em educação, nomeadamente em trabalhos associados ao currículo. A este propósito, como alerta Bryman (2012), é pertinente ter em atenção que embora o *estudo de caso* seja, inúmeras vezes, denominado como técnica de investigação, na realidade este conceito está associado ao que o autor definiu como *research design – formato investigativo*, na tradução para português. Mais ainda, e partindo do trabalho de Lincoln e Guba (2013), pode considerar-se que:

the case study is perhaps the only format that can remain true to the moral imperatives of constructivism, that is, to serve as a credible representation of the various local constructions encountered and of any consensus construction (if such can be attained), that has emerged (p. 80).

Essa conceção tem especial relevância para o presente trabalho, uma vez que, como mencionado nas páginas anteriores, esta investigação assume, em parte, um carácter construtivista, associado à construção do conhecimento.

Como explica Leavy (2017), os estudos de caso podem ser mobilizados em diferentes contextos investigativos, de acordo com os propósitos empíricos de cada projeto, existindo duas variantes possíveis: estudo de caso singular ou estudo de multicaseos. De acordo com a perspetiva de Amado (2014), os estudos de caso, enquanto opção metodológica, têm vindo a consolidar um estatuto epistemológico próprio, em especial no âmbito das ciências sociais (e na investigação em educação, em particular), não sendo mais considerada uma opção inferior ou simplista. A par do referido, os estudos de casos de organizações – neste estudo serão agrupamentos de escolas – têm especial interesse para a compreensão de diversos elementos, como os comportamentos, as atitudes, as relações e as dinâmicas organizacionais (Lune & Berg, 2017).

A utilização de estudos de casos, no âmbito investigativo, não circunscreve os resultados obtidos à situação em concreto, sendo recorrente conseguir mobilizar tais trabalhos para um entendimento mais global do estudado (Yin, 2016). Essa mobilização tende a ser mais recorrente e sustentada quando são concretizados estudos de caso múltiplos, capazes de promover explicações e compreensões que vão ao encontro da especificidade de cada um dos casos, mas, e não menos importante, também da globalidade dos mesmos e, até, explanações mais abrangentes (Lune & Berg, 2017; Yin, 2018). Mesmo que não seja possível estabelecerem-se verdades ou conceções passíveis de reprodução descontextualizada (Egbert & Sanden, 2014) ou de generalização (Amado, 2014), a construção de padrões e teorizações que se relacionam com cada uma das realidades analisadas possibilita um entendimento mais alargado, de cariz globalizante, das dinâmicas em estudo (Creswell & Creswell, 2018).

Ainda a este propósito, e tendo em conta o cariz holístico e a possibilidade de desenvolvimento teórico, é importante que as investigações que optem por este formato considerem um número diverso de instrumentos de recolha de dados (cf. capítulo 7.3) e uma análise mista, uma vez que estas opções metodológicas, mesmo sendo mais difíceis de desenvolver, possibilitam um entendimento completo, complexo e aprofundado de cada um

dos casos em estudo (Yin, 2018).

Fica patente, então, que os estudos de caso se desenvolvem na abordagem cuidada e aprofundada de realidades próprias, reconhecendo-se a especificidade individual de cada caso, mas compreendo também as relações existentes entre eles e as influências do contexto e da história, que são inevitáveis (Lune & Berg, 2017). Desta forma, e tendo em consideração o referido por Cohen, Manion e Morrison (2018), pode considerar-se a metáfora da boneca russa, porque ilustra como é necessário interpretar cada um dos casos em particular, sem ignorar as influências meso e macro contextuais que lhes estão associadas. É por esse motivo que se pretende analisar o currículo prescrito, de carácter nacional, e se mobilizou, no plano conceptual, as influências internacionais, europeias e portuguesas relativamente ao currículo, ao conceito de cidadania e à educação para a cidadania.

De modo complementar, salienta-se que uma das problemáticas ainda associada ao enquadramento metodológico dos estudos de caso é a própria definição de caso, uma vez que a sua delimitação pode ser muito variável: um estudante, uma turma, uma escola, um agrupamento de escolas, um distrito, um país, ... (Amado, 2014; Bryman, 2012; Coutinho, 2013; Yin, 2018). Assim, como explicam Cohen, Manion e Morrison (2018):

case studies are set in temporal, geographical, organizational, institutional and other contexts that enable boundaries to be drawn around the case. They can be defined with reference to characteristics defined by individuals and groups involved, and can be defined by participants' roles and functions in the case (pp. 376-377).

Tendo em consideração a citação, e neste trabalho em específico, os casos em estudo são agrupamentos de escolas do distrito do Porto, que integram na sua oferta formativa todos os ciclos da Educação Básica: 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. É possível esquematizar os casos do seguinte modo:

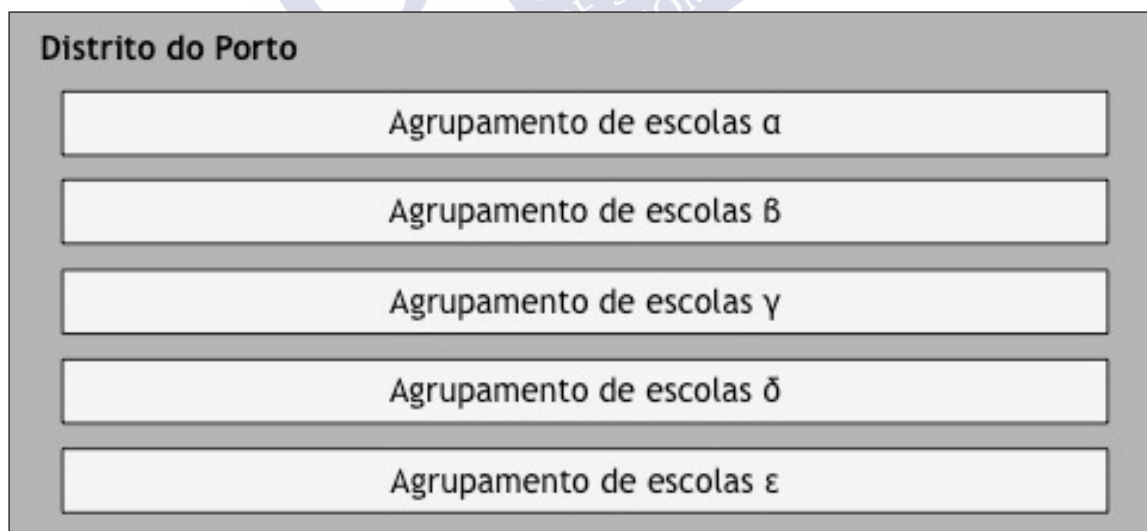


Figura 7. Estudos de caso considerados.

Como se evidencia na figura anterior, cada um dos agrupamentos de escolas é um caso único, havendo um contexto que os agrega: o distrito do Porto. A escolha de cada um dos casos teve em consideração:

- i) a presença de agrupamentos do Ensino Básico, isto é, da Educação de Infância até ao 9.º ano de escolaridade (Agrupamento β e Agrupamento ε) e de mega-agrupamentos,

- que integrassem também o Ensino Secundário e um número mais elevado de estudantes (Agrupamento α , Agrupamento γ e Agrupamento δ);
- ii) o envolvimento de agrupamentos com uma localização geográfica mais urbana (Agrupamento β , Agrupamento γ e Agrupamento ε) e de organizações escolares mais periféricas, em zonas menos centrais do distrito do Porto (Agrupamento α e Agrupamento ε);
- iii) a conveniência para o desenrolar da investigação, privilegiando-se agrupamentos nos quais o contacto mais próximo com as lideranças (por parte do investigador ou da instituição de acolhimento ESE-P.Porto) facilitasse o processo de recolha de dados.

Para terminar, aponta-se que a existência de casos múltiplos se apresenta como um desafio acrescido relativamente a um estudo de caso único, mas, de modo subjacente, essa opção pela multiplicidade e/ou coletividade tende a conferir maior valor investigativo ao estudo (Amado, 2014).

Complementando o anunciando, e recuperando os contributos de Marcos e colaboradores (2014), tradicionalmente a investigação qualitativa evidencia preocupações relacionadas com a validade do trabalho investigativo em geral, na procura de garantir a qualidade do conhecimento construído. De modo particular, a mesma tem, progressivamente, revelado uma atenção específica face às questões inerentes à validade da análise, mais até do que com aquelas que remetem para a reprodutibilidade da investigação (Izcara Palacios, 2014). A este propósito, McMillan e Schumacher (2014) clarificam que essa validade «refers to the degree of congruence between the explanations of the phenomena and the realities of the world» (p. 354). É, então, necessário recorrer a estratégias que ocasionem análises válidas (Yin, 2016).

Para tal, e tendo como influência os trabalhos de diferentes autores (Amado, 2014; Cohen, Manion, & Morrison, 2018; Coutinho, 2013; Creswell, 2014; Creswell & Creswell, 2018; Leavy, 2017; Lincoln & Guba, 2003; McMillan & Schumacher, 2014; Yin, 2016; 2018), consideraram-se, nesta investigação:

- i) a *triangulação* de metodologias, protocolos e fontes empíricas, dos dados entre si e em relação ao enquadramento conceptual mobilizado. Segundo McMillan e Schumacher (2014), a triangulação proporciona uma análise, e por consequência, uma compreensão, mais ampla e complexa do fenómeno em estudo;
- ii) a *confiabilidade/credibilidade (validade interna)*, através do cuidadoso registo dos dados e da possibilidade de acesso aos mesmos, do planeamento de uma investigação não circunscrita a um único caso e, ainda, do desenvolvimento de uma análise particularmente dialógica com os dados considerados, sendo possível reconhecer-se «confidence in the findings and interpretations of a research study» (Lincoln & Guba, 2003, p. 104). Para Amado (2014), este ponto relaciona-se com a necessidade de uma investigação convergente com certas marcas de *credibilidade descritiva* e *credibilidade interpretativa*, isto é, capaz de garantir a transparência do material empírico e dos processos de recolha, para se evidenciar «fielmente o ‘ponto de vista’ ou a ‘perspetiva’ dos atores» (p. 362). No entender de McMillan e Schumacher (2014), tal credibilidade poderá ser conseguida através da recolha mecânica dos dados (optou-se pela gravação, simultânea, de vídeo e de som), do seu registo literal com reduzida interferência (cf. Anexo 6), assim como pela presença sistemática da linguagem dos participantes, ou seja, «literal statements of participants and quotations from documents» (p. 354).
- iii) a *transferibilidade (validade externa)* procurando-se desenvolver um projeto investigativo e, por inerência, um trabalho de interpretação que, não tendo como foco

a generalização, fosse possível de ser mobilizado e integrado na análise de outras realidade sociais/educativas. Assim, enquadrou-se contextualmente o estudo e, também, quis-se «representar a diversidade das perspetivas dos participantes e a forma como estas conduziram a uma interpretação que teve em conta tanto as variações como as redundâncias em diferentes contextos/condições» (Coutinho, 2013, p. 239);

iv) a *validade de construção*, na definição devidamente sustentada dos conceitos mais relevantes para o estudo: ‘cidadania’, ‘cidadania da infância’, ‘currículo’ e ‘educação para a cidadania’, uma vez que, como defende Leavy (2017), «achieving construct validity requires us to create highly specific operational definitions» (p. 114).

Além disso, das questões relacionadas com a validade da análise, é importante que a investigação evidencie uma dimensão ética associada. Nesse âmbito, será necessário garantir a livre adesão dos participantes ao projeto investigativo (Creswell, 2014; Yin, 2016). Assim, considerou-se pertinente a existência de «written permission to proceed with the study» (Creswell & Creswell, 2018, p. 335), em particular para a participação das crianças e dos jovens (cf. Anexo 2 e Anexo 3.5). Adicionalmente, e convergindo com o que é perspetivado por McMillan e Schumacher (2014), assegurou-se, por via do diálogo, o consentimento informado de todos os participantes. Por isso, antes de se iniciar qualquer entrevista, explicitaram-se, aos agentes, os propósitos daquela recolha de dados, além das finalidades mais abrangentes da tese de doutoramento. Só após a sua autorização esclarecida e consciente se ligaram os aparelhos tecnológicos para a gravação de áudio e vídeo.

A par disso, e em consonância com o que é defendido por Amado (2014) e McMillan e Schumacher (2014), durante a redação do presente texto salvaguardou-se o anonimato e a privacidade de todos os participantes, assim como dos agrupamentos de escolas que se envolveram na investigação, pelo que se optou por atribuir, aleatoriamente, uma letra do alfabeto grego a cada instituição e códigos para os diretores (D α), os professores (P β 1) e os estudantes (E ϵ 8). Um outro elemento ético tomado em conta foi a *integridade da investigação*, notoriamente relevante no âmbito da investigação de natureza qualitativa, assumindo-se que o trabalho desenvolvido teve por base a necessidade de «striving to produce research that is truthful» (Bryman, 2012, p. 4).

7.4. MÉTODOS E PROTOCOLOS DE RECOLHA DE DADOS

Como explicam Egbert e Sanden (2014), as decisões metodológicas, associadas aos métodos de recolha de dados, aos instrumentos e aos processos de análise, implicam um processo deliberativo, de modo a corresponderem aos propósitos do trabalho e aos objetivos de investigação, ao enquadramento epistemológico e paradigmático mobilizado e ao formato investigativo escolhido. Ainda a este propósito, no entender de Cohen, Manion e Morrison (2018), de Creswell (2012) e de McMillan e Schumacher (2014), quando se desenvolvem estudos de caso, no âmbito da investigação em educação, é importante que o processo de recolha de dados seja sustentado num número variado de métodos e instrumentos. Para o presente projeto foram considerados, no essencial, dois métodos: análise documental e entrevistas (grupais e individuais).

7.4.1. Análise documental

De acordo com Bryman (2012) e Leavy (2017), a análise documental está associada a diferentes tipos de documentos, como áudio, fotografias, vídeos e, com maior tradição, textos escritos, sendo estes últimos os únicos considerados no âmbito do presente trabalho. Também

a este respeito, e partindo do entendimento de Cohen, Manion e Morrison (2018), para esta pesquisa selecionaram-se documentos associados a fontes primárias de informação, uma vez que ao analisar as orientações curriculares e os projetos educativos de cada uma das instituições educativas, também se analisa o texto construído pelos próprios agentes. Já de acordo com a nomenclatura proposta por Bardin (2011), os documentos escolhidos podem ser denominados como *documentos naturais*, uma vez que não foram elaborados para o estudo, mas são decorrentes do funcionamento das realidades sociais. Por sua vez, McMillan e Schumacher (2014) atribuem-lhes a designação de *documentos oficiais*, em particular *documentos internos*, no caso dos projetos educativos dos agrupamentos de escolas, enquanto fonte que permite compreender a perspetiva oficial assumida também por cada instituição.

A este propósito, Creswell (2012) considera que:

documents represent a good source for text (word) data for a qualitative study. They provide the advantage of being in the language and words of the participants, who have usually given thoughtful attention to them (p. 223).

Numa linha de pensamento complementar, distintos autores (Bardin, 2011; Glaser & Strauss, 1999; Izcara Palacios, 2014; Leavy, 2017; Shank, Pringle & Brown, 2018) têm sustentado a pertinência e conveniência da utilização de documentos públicos em trabalhos investigativos de natureza qualitativa, porque os mesmos podem ser enquadrados num contexto social e histórico que favorece a sua compreensão.

Para a presente investigação considerar-se-ão, então, os projetos educativos de cada instituição participante. De forma complementar, e recuperando a ideia de que estes documentos são variáveis e de que os agrupamentos interpretam a sua função de forma distinta (Ramalho, Lacerda, & Rocha, 2018), serão estudados, ainda, outros documentos referentes a decisões curriculares, como o Projeto Curricular de Escola ou Plano de Melhoria. Assim, a análise documental sustentar-se-á num número amplo e numa tipologia diversa de documentos, como sistematizado no esquema em anexo (Anexo 2.1).

7.4.2. Entrevistas individuais e grupais

Atualmente, a utilização de entrevistas é uma das estratégias mais comuns no âmbito das ciências sociais e das humanidades, reconhecendo-se, por isso, uma certa naturalização desta estratégia em diferentes campos científicos (Brinkmann, 2017). Mais se indica que esta pode ser considerada como uma francamente vantajosa técnica de recolha de dados, pela qual se estabelece uma interação entre o investigador e o(s) entrevistado(s) (Coutinho, 2013). De acordo com o que é apresentado por Walliman (2011), as entrevistas apresentam-se como uma forma flexível para a procura, ao longo do processo, da informação que se pretende obter.

Neste projeto investigativo optou-se por duas tipologias de entrevistas diferentes (Amado, 2014; Charmaz, 2006; Coutinho, 2013; Creswell, 2012; Fontana & Frey, 2005; Yin, 2016): *entrevistas individuais* ou *cara-a-cara* e *entrevistas grupais* ou *grupo focal* (cf. Anexo 2.2). Foram abrangidos 5 diretores, 28 professores do 1.º Ciclo, 23 docentes do 2.º e/ou 3.º Ciclos do Ensino Básico, 32 crianças do 1.º Ciclo e, ainda, 28 estudantes do 3.º Ciclo. Face ao apresentado, esclarece-se que, através das entrevistas individuais aos diretores e das entrevistas grupais aos docentes e alunos, participaram, no total, 116 agentes educativos (cf. Anexo 4).

Mais se refere, como perspetivam McMillan e Schumacher (2014) e Walliman (2011), que se procedeu à gravação (em vídeo ou em áudio) de todas as entrevistas, depois transcritas, procurando-se, quando possível, indicar outros elementos discursivos, como o riso ou as

pausas, uma vez que estes influenciam a análise e interpretação dos dados.

As entrevistas individuais, como defendem Brinkmann (2017) e Coutinho (2013), permitem ao moderador, através de uma troca discursiva, tornar explícita a perspectiva do entrevistado, sendo possível aprofundar algumas das suas reflexões e/ou enquadramentos. A este propósito, Amado (2014) e Bryman (2012) salientam o potencial desta técnica na recolha de informações veiculadas aos valores, sentidos e interpretações pessoais sobre uma determinada realidade social, pelo que se realizaram entrevistas aos cinco diretores de agrupamento, enquanto agentes educativos que, à partida, terão um entendimento mais globalizante das organizações escolares.

Por sua vez, as entrevistas grupais contemplaram diferentes grupos: i) professores do 1.º Ciclo, responsáveis pela componente curricular de *Cidadania e Desenvolvimento*, numa lógica de transversalidade; ii) professores dos 2.º e 3.º Ciclos, que lecionaram e/ou coordenaram a disciplina de *Cidadania e Desenvolvimento*, numa lógica disciplinar; iii) alunos do final do 1.º ciclo, quando a educação para a cidadania é um elemento transdisciplinar; iv) alunos do último ano do Ensino Básico, que tenham tido a disciplina de *Cidadania e Desenvolvimento*.

É pertinente indicar que existe alguma diversidade conceptual, e talvez técnica, associada às entrevistas grupais, como a sua designação ou composição (Bryman, 2012). Se, por exemplo, alguns autores defendem a necessidade dos grupos terem entre 7 a 10 elementos (Coutinho, 2013), outros há que mencionam apenas 6 a 8 participantes (Creswell, 2014). Independentemente dessas divergências, salienta-se um aspeto que parece ter particular destaque neste tipo de entrevistas: o potencial empírico associado à interação entre os diferentes entrevistados, que partilham alguns elementos em comum. Como tal, aqueles protagonistas poderão enriquecer os dados recolhidos, porque tendem a tornar evidente os principais elementos de convergência ou discórdia no seio do grupo, revelando o modo como atribuem sentido e significado a uma determinada realidade/experiência social comum (Bryman, 2012; Amado, 2014; Fontana & Frey, 2005; Walliman, 2011). Neste projeto, estabeleceu-se que as entrevistas grupais teriam, preferencialmente⁴⁰, entre 5 a 8 elementos, que partilharam um traço identitário comum, referido no parágrafo anterior, perfazendo, no total, 20 entrevistas grupais.

É ainda pertinente indicar que, partindo dos entendimentos de Yin (2016), no âmbito dos estudos de natureza qualitativa verifica-se uma valorização progressiva do conceito de *protocolo*, em detrimento de *instrumento*, até quando se desenvolvem entrevistas, uma vez que aquele conceito, quase entendido como uma estrutura mental, pressupõe maior flexibilidade. A construção dos protocolos, neste caso em concreto, teve como linha orientadora dois eixos complementares. Por um lado, e com maior impacto no guião dirigido aos docentes, incluíram-se questões sobre os múltiplos níveis de decisão curricular e, através deles, procurou-se inferir as perspetivas destes agentes relativamente aos conceitos de cidadania e de educação para a cidadania. Por outro lado, e com maior influência no guião aplicado junto dos estudantes, partiu-se dos múltiplos elementos associados à cidadania (cf. Figura 3) e, pelos mesmos, pretendeu-se inferir sobre a sua experiência nos processos de desenvolvimento curricular.

Além disso, com o intuito de que os guiões de entrevista tivessem relevância para a recolha de dados, e como forma de validação, cada um deles foi lido e respondido, ainda que informalmente, por agentes educativos (um diretor, três professores e quatro alunos); os mesmos, pese embora não tenham participado no estudo, contribuíram para aprimorar alguns conceitos mobilizados, antes da realização das entrevistas efetivas, assim como toda a

⁴⁰ Como se encontra evidente no Anexo 4.3, nem sempre foi possível garantir a presença de 5 participantes, tendo sido realizadas entrevistas com apenas 3. Mais se indica que os estudantes foram autorizados a participar pelos seus encarregados de educação, como se ilustra através do Anexo 3.5.

organização do guião. A par do referido, reconhece-se que « the actual wording and sequence of the spoken questions will be customized to the specific interview situation» (Yin, 2016, p. 109). Face ao citado, procurou-se que, no momento de cada uma das entrevistas, os guiões desenvolvidos (cf. Anexo 3) servissem como orientação para uma conversa, não como uma estruturação rígida de perguntas. Por conseguinte, os protocolos criados vão ao encontro do que se poderá denominar *entrevistas semiestruturadas* (Shank, Pringle, & Brown, 2018) ou *semidiretivas* (Amado, 2014). Deste modo, as entrevistas desenvolveram-se numa lógica de flexibilidade, tendo sido ajustadas mediante o rumo da conversa e dos dados discutidos (Fontana & Frey, 2005). Essa opção permitiu que os participantes desenvolvessem, com maior liberdade e autonomia, a sua própria linha de pensamento, com o intuito de que aqueles, como defende Charmaz (2006), se envolvessem na conversa e refletissem, de facto, sobre as questões em debate.

No final, de forma mais clarividente, pretendeu-se que as várias entrevistas se desenrolassem numa dinâmica distante da hierarquia, pelo que as figuras principais foram, efetivamente, os participantes e, não raras vezes, o moderador apenas escutou e orientou o processo (Brinkmann, 2017).

7.5. ENQUADRAMENTO E (PRÉVIA) ORGANIZAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS

Vários trabalhos (Apple, 2000; 2004; Paraskeva, 2011; 2018; Young, 1998; 2010) têm, com diferentes conceptualizações e lentes interpretativas, estudado o currículo com foco na sua relação com o conhecimento, seja na dimensão pessoal, seja na dimensão política/social. Esses aspetos assumem, também eles, particular relevância na presente investigação, tendo em conta a análise da seleção curricular ocorrida nos diferentes níveis de decisão e suas consequências nas dinâmicas e aprendizagens no âmbito da educação para a cidadania.

Neste ponto prévio, importa recordar que, partindo dos trabalhos de Diogo (2010) e Varela (2013), não se perspetivam os saberes como algo meramente factual, porque os mesmos também surgem vinculados a atitudes, valores e práticas que a escola pode, ou não, desenvolver. Outro aspeto a salientar, relacionado já com a análise, remete para a valorização das perspetivas e vivências dos diferentes agentes educativos no âmbito do desenvolvimento do currículo. Ainda que não se integrem aspetos associados à história de vida, como tem sido, por exemplo, trabalhado por Goodson (2005) ou de cariz autobiográfico, como proposto por Pinar (2004), com esta pesquisa tem-se como propósito compreender as perspetivas de diferentes agentes (diretores, professores e alunos) sobre a realidade educativa. Nesse sentido, corroboram-se as preocupações que Burns (2018) tem assumido no domínio da investigação (curricular): i) compreender o modo como os professores e estudantes entendem (e agem com) o currículo; ii) através dessa compressão, contribuir para o desenvolvimento das práticas escolares.

De ressaltar, contudo, que a análise do material empírico coligido, adiante desenvolvida, tem propósitos diferentes. Por um lado, através do estudo das *Aprendizagens Essenciais*, e contando também com o contributo, pese embora mais indireto, das conceções dos agentes, pretende-se melhor compreender a forma como as políticas educativas e o currículo prescrito se vinculam à educação para a cidadania (cf. Objetivos 1 e 2). Por outro lado, por via das entrevistas e da interpretação dos documentos organizacionais de cada agrupamento participante, procura-se perceber o modo como em cada contexto educativo se desenvolvem práticas de educação para a cidadania e como estas são entendidas e assumidas pelos seus atores (cf. Objetivos 3 e 4).

7.5.1. As ‘Aprendizagens Essenciais’

Como foi já mencionado, parte da análise incidirá sobre os documentos curriculares de referência para as restantes componentes curriculares do Ensino Básico que, como se encontra explicitado no Anexo 2.1, correspondem a 16 documentos distintos que englobam todas as orientações de carácter universal e obrigatório, do 1.º ao 9.º ano de escolaridade. De modo mais específico, essa análise terá como base 1874⁴¹ *Aprendizagens Essenciais* que indicam os conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver no Ensino Básico português. Nesse sentido, não foram considerados os documentos que não são curriculares e/ou de carácter obrigatório, como a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (Monteiro, et al., 2017) ou outros textos previamente produzidos pela Direção-Geral da Educação que apenas apresentam recomendações ou possíveis sugestões.

O processo de codificação, já explicitado, tem como propósito procurar reduzir o material empírico a pequenos segmentos que facilitam a atribuição de sentido, sendo um processo anterior à definição das categorias de análise. Porém, tendo em consideração a especificidade e extensão dos documentos analisados, optou-se por proceder de modo contrário. Isto é, a partir das conceções de cidadania e educação para a cidadania exploradas ao longo do presente texto, foram (pré-)consideradas sete categorias:

- a) Reconhecimento explícito da cidadania da infância e juventude;
- b) Referência a processos e/ou saberes promotores de *autodeterminação (e emancipação)* dos alunos;
- c) Desenvolvimento de competências de *compromisso e participação social*;
- d) Abordagem aos direitos individuais e coletivos;
- e) Referência a diferentes elementos associados à *identidade e estatuto* dos vários cidadãos;
- f) Aproximação a aspetos relacionados com a *cidadania europeia*;
- g) Menção a elementos associados à *cidadania global*.

Após a definição das categorias, e com recurso ao *software MaxQDA 2018*, foram lidas as 1874 orientações curriculares, atribuindo-se códigos mais específicos dentro de cada uma daquelas categorias. Esse processo concretizou-se em dois momentos distintos. O primeiro, desenvolvido após uma leitura rápida dos documentos, constituiu-se como o processo de codificação inicial, pelo qual se atribuíram (e reajustaram) códigos, enquanto unidades de sentido, aos segmentos analisados. O segundo momento consistiu na releitura integral de todas as 1874 *Aprendizagens Essenciais*, de modo a garantir-se maior coesão e coerência na atribuição dos códigos iniciais.

É importante assinalar que se procurou atribuir os códigos de modo inclusivo. Essa opção é, em parte, influenciada pelas conceções de Young (2010; 2016) sobre o conhecimento escolar, considerando-se que todas as aprendizagens curriculares, *a priori*, são promotoras de novos saberes, contribuem para uma interpretação mais sustentada da realidade social, ultrapassando a ideia de senso comum e, por inerência, influenciam o modo como cada agente desenvolve a sua consciência ética e social, assume a sua cidadania e participa democraticamente. Todavia, face ao foco do estudo, entendeu-se como necessário adotar dois critérios de exclusão:

- i) aproximação da orientação curricular ao que Roldão (2017b) tem denominado como *enciclopedismo estéril*, isto é, a um saber centrado em si mesmo, voltado para processos

⁴¹ No processo de codificação das *Aprendizagens Essenciais*, algumas das orientações correspondem a mais do que uma categoria, pelo que dever-se-á considerar o número 2004 para a frequência relativa da totalidade dos dados, o que corresponde ao número de segmentos considerados através do *software MaxQDA 2018*.

de definição, identificação, nomeação ou similares. À partida, as dinâmicas de educação para a cidadania deverão explicitar com evidência a relação entre o conhecimento escolar e as vivências sociais mais alargadas ou, então, um maior aprofundamento dos próprios conceitos em estudo.

De modo a exemplificar esse critério, indica-se que não foram consideradas *Aprendizagens Essenciais* similares a «*Identificar/aplicar os conceitos: população ativa, sectores de atividade*» [História e Geografia de Portugal, 6.º ano]⁴² ou «*Dominar os conceitos de plano, ritmo, espaço, estrutura, luz-cor, enquadramento, entre outros*» [Educação Visual, 3.º Ciclo]. Por sua vez, incluíram-se orientações curriculares como «*Caracterizar os principais setores de atividades económicas e a evolução da distribuição da população por setores de atividade, à escala local e nacional, usando gráficos e mapas*» [História e Geografia de Portugal, 6.º ano] ou «*Reconhecer a importância das imagens como meios de comunicação de massas, capazes de veicular diferentes significados (económicos, políticos, sociais, religiosos, ambientais, entre outros) (...)*» [Educação Visual, 3.º Ciclo]; ii) limitação disciplinar da orientação curricular, isto é, não foram consideradas as *Aprendizagens Essenciais* direcionadas, sobretudo, para o desenvolvimento específico da componente curricular em estudo, ou seja, para os saberes, em sentido lato, associados a cada uma das disciplinas.

Deste modo, excluíram-se as *Aprendizagens Essenciais* que apresentassem uma estrutura próxima de «*Aplicar processos de expansão e redução de frases*» [Português, 4.º ano] ou de «*Distinguir materiais e agrupá-los com base em propriedades comuns através de uma atividade prática*» [Físico-Química, 7.º ano]. Já de uma outra forma, contemplaram-se as orientações que evidenciassem considerar um saber que ultrapasse as barreiras disciplinares, como «*Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes (...)*» [Português, 4.º ano] ou «*Concluir que os materiais são recursos limitados e que é necessário usá-los bem, reutilizando-os e reciclando-os, numa perspetiva interdisciplinar*» [Física e Química, 7.º ano].

Face ao referido, e considerando a análise prévia desenvolvida, apresenta-se, na tabela abaixo, o conjunto de categorias/códigos alcançados no que diz respeito às *Aprendizagens Essenciais*.

Tabela 1. Relação de categorias-códigos resultante da análise prévia (*Aprendizagens Essenciais*).

Categoria/Código	Descrição	Segmento (exemplo)
1.1.0.0 Sem referência	Sem relação com as dinâmicas de educação para a cidadania	<i>Explicar processos envolvidos na formação de rochas sedimentares (sedimento génese e deagénese) apresentados em suportes diversificados (esquemas, figuras, textos).</i>
1.2.0.0 Cidadania da infância	Explicitação inequívoca da cidadania da infância	Inexistente

⁴² Para distinguir os excertos do material empírico dos excertos de textos académicos, optou-se por sinalizar as citações referentes aos dados em análise em itálico e com a indicação, entre parêntesis retos [], da sua origem. Para as orientações curriculares, aponta-se a componente curricular e o ano (ou nível de ensino) a que se destina. Para os documentos curriculares considerou-se a indicação PE para os projetos educativos [PE] e PC para os projetos curriculares [PC]; porque os documentos analisados são públicos, mantiveram-se as citações diretas reduzidas ao mínimo, para garantir o anonimato. Para as entrevistas, consideraram-se os códigos, conforme o explicitado no Anexo 5. Por exemplo: «*Investigar problemas ambientais concretos a nível local, nacional e internacional*» [Geografia, 9.º ano] ou «*somos pessoas de algum sítio*» [Ea2].

1.3.0.0 Autodeterminação (e emancipação)	Afeto à dimensão cidadã de <i>autodeterminação e emancipação</i>	
1.3.1.0 Processos de autodeterminação	Indicação explícita de dinâmicas formativas promotoras de ação/decisão individual consciente	<i>Selecionar, de forma autónoma, processos de trabalho e de registo de ideias que envolvam a pesquisa, investigação e experimentação.</i>
1.3.2.0 Saberes que possibilitam a autodeterminação	Indicação explícita de conhecimentos/competências que favorecem a ação/decisão individual consciente	-
1.3.2.1 Autonomia	<i>Aprendizagens Essenciais</i> que remetem para processos de promoção da autonomia	<i>Desenvolver a autonomia e a perseverança de forma a demonstrar atitudes mais tolerantes (...).</i>
1.3.2.2 Pensamento ético	<i>Aprendizagens Essenciais</i> que remetem para processos de desenvolvimento moral e ético	<i>Realizar ações de oposição direta solicitadas de COMBATE (Luta), utilizando as técnicas fundamentais de controlo e desequilíbrio, com segurança (própria e do opositor), aplicando as regras e os princípios éticos.</i>
1.3.2.3 Pensamento crítico	<i>Aprendizagens Essenciais</i> que remetem para processos de promoção do sentido crítico	<i>Analisar criticamente as narrativas visuais, tendo em conta as técnicas e tecnologias artísticas (...).</i>
1.4.0.0 Participação e compromisso social	Afeto à dimensão cidadã de <i>participação e compromisso social</i>	
1.4.1.0 Saberes que possibilitam a participação social	Indicação explícita de conhecimentos/competências fundacionais associados à participação social	-
1.4.1.1 Comunicação	<i>Aprendizagens Essenciais</i> que se articulam com processos comunicativos (envio e receção de mensagens)	<i>Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, com precisão e rigor (...).</i>
1.4.1.2 Educação cívica	<i>Aprendizagens Essenciais</i> associadas à formação para a intervenção cívica	<i>Mobilizar os conhecimentos sobre as normas dos direitos de autor associados à utilização da imagem, do som e do vídeo e modelação 3D.</i>
1.4.1.3 Interação social/interpessoal	<i>Aprendizagens Essenciais</i> que remetem para processos de convivência com os outros	<i>Participar em atividades de pares e grupos para atingir um objetivo a curto prazo, revelando capacidade para se colocar na posição do outro (...).</i>
1.4.1.4 Interpretação da realidade (social)	<i>Aprendizagens Essenciais</i> que facilitam a leitura da realidade envolvente, essencialmente na sua dimensão social	<i>Identificar vantagens e desvantagens do vulcanismo principal e secundário para as populações locais (...).</i>
1.4.1.5 Resolução de problemas	Indicação explícita de saberes necessários à resolução de problemas	-
1.4.5.a Problemas disciplinares/escolarizados	<i>Aprendizagens Essenciais</i> que apontam a resolução de problemas específicos de uma disciplina escolar	<i>Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas usando ideias geométricas, em contextos matemáticos e não matemáticos e avaliando a plausibilidade dos resultados.</i>
1.4.5.b Problemas sociais (e ambientais) e potenciais soluções	<i>Aprendizagens Essenciais</i> que apontam a resolução de problemas sociais e ambientais	<i>Descrever situações concretas referentes a alterações na paisagem, decorrentes da ação humana.</i>
1.4.2.0 Processos de participação	Indicação explícita de dinâmicas formativas de envolvimento ativo dos estudantes	-

1.4.2.1 Participação na comunidade escolar	<i>Aprendizagens Essenciais</i> que explicitam processos de participação escolar	<i>(...) escrever uma notícia para o jornal da escola</i>
1.4.2.2 Participação na comunidade local	<i>Aprendizagens Essenciais</i> que explicitam processos de participação comunitária	<i>Intervir na comunidade, individualmente ou em grupo, reconhecendo o papel das artes nas mudanças sociais.</i>
1.5.0.0 Identidade e Estatuto	<i>Afeto à dimensão cidadã identidade e estatuto</i>	
1.5.1.0 Autoconhecimento	<i>Aprendizagens Essenciais</i> que referenciam elementos que contribuem para o conhecimento de si próprio sob diferentes dimensões	<i>Desenvolver confiança nas suas capacidades (...) e a capacidade de analisar o próprio trabalho e regular a sua aprendizagem</i>
1.5.2.0 Construção da identidade	Indicações explícitas que contribuem para a construção identitária dos estudantes	-
1.5.2.1 Identidade Individual	<i>Aprendizagens Essenciais</i> que promovem a consciencialização, por cada um, da identidade (cultural, ética, estética, de género, ...)	<i>Mobilizar aprendizagens de diferentes áreas do conhecimento para a construção do seu referencial criativo.</i>
1.5.2.2 Identidade Coletiva	<i>Aprendizagens Essenciais</i> que promovem a consciencialização, por cada um, da identidade (cultura, ética, histórica, ...) coletiva local, nacional e global.	<i>Reconhecer algumas características ambientais, sociais, culturais e paisagísticas que conferem identidade a Portugal e à população portuguesa.</i>
1.5.3.0 Respeito pela(s) identidade(s)	<i>Aprendizagens Essenciais</i> que permitem a consciencialização da pluriculturalidade e da importância de valorização e inclusão da diversidade	<i>(...) demonstrar atitudes mais tolerantes, reconhecendo e respeitando opiniões divergentes.</i>
1.6.0.0 Direitos individuais e coletivos	<i>Afeto à dimensão cidadã associada aos direitos individuais e coletivos</i>	
1.6.1.0 Respeito e salvaguarda dos direitos	Indicações explícitas de reconhecimento e/ou promoção dos direitos, em sentido lato.	<i>Relacionar a REvolução do 25 de Abril de 1974 com a obtenção de liberdades e direitos.</i>
1.6.1.1 Direitos da criança	<i>Aprendizagens Essenciais</i> que promovem o respeito e salvaguarda dos direitos da criança	<i>Valorizar a aplicação dos direitos consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança.</i>
1.6.1.2 Direitos humanos	<i>Aprendizagens Essenciais</i> que promovem o respeito e salvaguarda dos direitos inalienáveis do ser humano	<i>Reconhecer a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos para a construção de uma sociedade mais justa.</i>
1.6.2.0 Conhecimentos substantivos	Relativo ao conhecimento sobre os direitos	Inexistente
1.7.0.0 Cidadania europeia	<i>Afeto à dimensão europeia do conceito de cidadania</i>	
1.7.1.0 Saberes à escala europeia	Relativo à promoção de saberes específicos sobre o continente europeu.	-
1.7.1.1 Diversidade cultural	<i>Aprendizagens Essenciais</i> que promovem a compreensão da diversidade cultural na Europa	<i>Reconhecer a existência de semelhanças e diferenças entre os diversos povos europeus, valorizando a sua diversidade.</i>

1.7.1.2 Consciência geográfica	<i>Aprendizagens Essenciais</i> que promovem a compreensão da dimensão geográfica da cidadania (europeia)	<i>Conhecer o número de Estados pertencentes à União Europeia, localizando alguns estados-membros num mapa da Europa.</i>
1.8.0.0 Cidadania global ou cosmopolita	<i>Afeto à dimensão global/ cosmopolita</i> do conceito de cidadania	
1.8.1.0 Comprometimento social	<i>Aprendizagens Essenciais</i> que potenciam o comprometimento social e natural com a humanidade	<i>Reconhecer a necessidade da cooperação internacional (...).</i>
1.8.2.0 Saberes à escala global	Relativo à promoção de saberes associados aos múltiplos contextos mundiais.	-
1.8.2.1 Diversidade cultural	<i>Aprendizagens Essenciais</i> que promovem o reconhecimento e respeito pela diferença	<i>Identificar festividades em diferentes partes do mundo e atividades relacionadas com as mesmas (...).</i>
1.8.2.2 Consciência geográfica e social	<i>Aprendizagens Essenciais</i> que promovem a compreensão de dimensões geográficas e sociais a nível planetário	<i>Reconhecer diferentes formas de representação do mundo de acordo com a posição geográfica dos continentes e com os espaços de vivência dos povos (...).</i>
1.8.2.3 Consciência histórica	<i>Aprendizagens Essenciais</i> que promovem a compreensão de factos/processos históricos a nível planetário	<i>Indicar as principais alterações ocorridas no mapa político mundial do após II Guerra.</i>

7.5.2. As entrevistas aos agentes e os documentos organizacionais

Partindo do que foi já susntentado pretende-se, neste trabalho, integrar um entendimento ecológico (Carr e Kemmis, 1986) do processo investigativo, pelo qual se procura compreender, interpretar e relacionar diferentes níveis de decisão curricular (Roldão, 2017b). Assim, o material empírico decorrente das entrevistas aos agentes, bem como da leitura dos documentos organizacionais de cada agrupamento de escolas, visa possibilitar a análise de diferentes e específicas dimensões:

- a) dimensão conceptual associada a ‘cidadania’ – referente ao entendimento dos agentes educativos sobre o conceito de cidadania, valores e ações que lhe subjazem, e sobre a cidadania da infância;
- b) dimensão conceptual associada a ‘educação para a cidadania’ – relativa ao modo como diretores, professores e alunos entendem a educação para a cidadania, nomeadamente, os seus propósitos, a sua importância e as relações implícitas e explícitas entre a cidadania e a educação, em sentido lato;
- c) dimensão das políticas educativas e curriculares – referente às influências dos planos sociológico e político, pelo que serão consideradas as perspetivas dos agentes, em particular dos diretores e professores, sobre as orientações curriculares prescritas e os orientadores normativos no âmbito da educação para a cidadania;
- d) dimensão do desenvolvimento curricular (nível meso) – relativa às opções organizacionais das diferentes instituições escolares, atentando-se nos dados que derivam dos projetos educativos de agrupamento e das perspetivas dos diretores dessas organizações, assim como das perspetivas dos professores e, implicitamente, dos alunos;
- e) dimensão do desenvolvimento curricular (nível micro) – referente ao que efetivamente é desenvolvido no âmbito da ação pedagógica e didática pelos professores e alunos, incidindo sobre as práticas dinamizadas, os recursos e estratégias selecionados, as temáticas

trabalhadas e, ainda, sobre o envolvimento dos agentes nas dinâmicas de educação para a cidadania.

É conveniente ressaltar que, de modo distinto do acontecido com as *Aprendizagens Essenciais*, para a análise das entrevistas aos agentes e dos documentos de cada organização escolar não se estabeleceram categorias *a priori*. Efetivamente, as mesmas resultaram do processo de codificação de todo esse material empírico recolhido. Para uma melhor compreensão dessa leitura prévia acima apontada, pode tomar-se em atenção a tabela seguinte:

Tabela 2. Relação de categorias-códigos resultante da análise prévia (agentes educativos e documentos organizacionais).

Categoria/Código	Descrição	Segmento (exemplo)
2.1.0.0 Cidadania	Perspetivas dos agentes sobre o conceito de cidadania	
2.1.1.0 Elementos de cidadania	Conceções sobre os elementos que fundamentam a cidadania	-
2.1.1.1 Direitos e deveres	Referência aos direitos e deveres dos cidadãos	(...) a cidadania, no fundo, é o indivíduo em sociedade, nos seus direitos e deveres.
2.1.1.2 Pertença social	Referência à pertença dos cidadãos a uma dada comunidade	(...) um cidadão é um homem que vive numa aldeia, numa cidade, num país.
2.1.1.3 Prática quotidiana (entendimento ecológico)	Referência a ações quotidianas, nos múltiplos contextos (locais, nacionais, mundiais), como exemplos de cidadania	É eu dar o contributo ou é eu ter uma intervenção junto dos órgãos competentes para o efeito?
2.1.1.4 Regras e limites	Referência às regras e limites que os cidadãos têm de cumprir	(...) vive na lei e tem que cumprir as... as ordens da lei.
2.1.1.5 Responsabilidade e compromisso social	Referência à necessidade dos cidadãos serem responsáveis e comprometidos com a sociedade	(...) enquanto cidadãos, sejamos mais responsáveis (...).
2.1.1.6 Sufrágio	Referência ao voto como ato indissociável da cidadania	É fundamental votar.
2.1.2.0 Valores	Nomeação de valores relacionados com a cidadania	Eu acho que a cidadania se resume muito ao respeito (...).
2.1.3.0 Cidadanias transnacionais	Reconhecimento da cidadania além de fronteiras nacionais	-
2.1.3.1 Cidadania europeia	Referência ao papel de cidadão europeu	(...) noutro dia estavam a falar de vencedores e derrotados nas europeias.
2.1.3.2 Cidadania cosmopolita	Referência ao papel de cidadão no mundo	Já estavam no Egito e depois vieram para cá, ao abrigo de um protocolo com a Cruz Vermelha Portuguesa (...).
2.1.4.0 Cidadania da infância	Conceções sobre a cidadania da infância	-
2.1.4.1 Alusão explícita	Indicação clara da existência de cidadania independentemente da idade dos indivíduos	(...) crianças quando nascem já são cidadãos (...).
2.1.4.2 Alusão ambígua	Indicação, para as crianças e jovens, de uma cidadania exercida no presente, mas também como preparação para o futuro	Eles vivem no dia a dia, não pensam no futuro. Os jovens, hoje, vivem muito o dia a dia.
2.1.4.3 Ausência de alusão	Sem qualquer indicação da cidadania em relação às crianças e jovens	estamos a preparar futuros cidadãos.

2.2.0.0 Educação para a cidadania	Perspetivas dos agentes sobre a educação para a cidadania	
2.2.1.0 Relação da educação com a cidadania	Conceções sobre as relações possíveis entre a educação, no geral, e a cidadania	-
2.2.1.1 Preparação para o futuro	Referência à educação como processo preparatório para ação cidadã futura	<i>(...) preparar os alunos para o futuro, para serem cidadãos.</i>
2.2.1.2 Vivência presente	Referência à educação como processo de vivência cidadã	<i>(...) na parte da cidadania, nós podemos, no dia a dia, conseguir mudar atitudes e mudar comportamentos.</i>
2.2.2.0 Finalidades	Conceções sobre as finalidades da educação para a cidadania em contexto escolar	-
2.2.2.1 Pessoais	Referência a aspetos ligados à vida individual dos estudantes	<i>Iniciar o desenvolvimento pessoal, também.</i>
2.2.2.2 Sociais	Referência a aspetos ligados à função social da escola	<i>“Meu Deus, a que sociedade chegamos, que é preciso ter cidadania”.</i>
2.2.3.0 Importância	Conceções sobre a importância da educação para a cidadania na vida dos indivíduos e nas dinâmicas escolares	<i>O ato educativo é um ato de relações humanas por isso acho muito importante.</i>
2.2.4.0 Enquadramento curricular	Conceções sobre o formato curricular da componente de cidadania	-
2.2.4.1 Disciplinar	Referência à cidadania como componente curricular/disciplinar autónoma	<i>É a disciplina do meu irmão.</i>
2.2.4.2 Interdisciplinar	Referência à cidadania como componente curricular interdisciplinar	<i>Geografia, (...) vimos que refugiados vêm para Portugal e como isso pode influenciar tipo a política... a política não, tipo a economia e isso do país.</i>
2.2.4.3 Transdisciplinar	Referência à cidadania como componente curricular transdisciplinar	<i>(...) a transversalidade funciona lindamente, porque eu faço isso, para mim isso é fundamental.</i>
2.3.0.0 Política educativa e curricular	Perspetivas dos agentes sobre as políticas nacionais ligadas à educação (para a cidadania)	
2.3.1.0 Valoração das diretrizes políticas	Conceções sobre as diretrizes políticas no âmbito da educação para a cidadania	-
2.3.1.1 Necessidade	Referência à necessidade, ou não, de normativos da tutela para a educação para a cidadania	<i>Eu acho que é importante. Porque está formalizado e é quase uma obrigação, não estando formalizado é o livre arbítrio.</i>
2.3.1.2 Pertinência	Referência à pertinência, ou não, de normativos da tutela para a educação para a cidadania	<i>Eu acho que faz algum sentido orientar... haver linhas orientadoras da tutela.</i>
2.3.1.3 Adequabilidade	Referência à adequabilidade, ou não, de normativos da tutela para a educação para a cidadania	<i>Não faz sentido porque nós temos que adequar estas práticas ao local onde estamos, aos alunos que temos...</i>
2.3.2.0 Valoração das diretrizes curriculares (<i>Aprendizagens Essenciais</i>)	Conceções sobre as diretrizes curriculares no âmbito da educação para a cidadania	-

2.3.2.1 Necessidade	Referência à necessidade, ou não, das indicações curriculares para a educação para a cidadania	<i>Mas acho que é importante sempre, umas linhas orientadores, porque contra mim falo, porque se calhar, às vezes, as pessoas deixam um bocadinho de lado.</i>
2.3.2.2 Pertinência	Referência à pertinência, ou não, das indicações curriculares para a educação para a cidadania	<i>As Aprendizagens Essenciais, neste momento, desenvolvem muito algumas das competências que são essenciais para transformar o aluno num bom cidadão.</i>
2.3.2.3 Adequabilidade	Referência à adequabilidade, ou não, das indicações curriculares para a educação para a cidadania	<i>Os currículos enormes, que nós não conseguimos, muitas vezes, gerir o tempo.</i>
2.4.0.0 Desenvolvimento curricular (nível meso)	Perspetivas dos agentes sobre as dinâmicas de desenvolvimento curricular (nível meso)	
2.4.1.0 Dinâmicas organizacionais de agrupamento	Conceções sobre as dinâmicas organizacionais desenvolvidas pelos agrupamentos de escolas	-
2.4.1.1 Potencialidades	Indicação de aspetos positivos face às ações organizacionais promovidas	<i>Nós temos um projeto de educação para a saúde do agrupamento, em que estão definidos os temas relacionados com cada ano.</i>
2.4.1.2 Fragilidades	Indicação de aspetos negativos face às ações organizacionais promovidas	<i>Formação Cívica não pareceu útil</i>
2.4.2.0 Envolvimento/Interação dos agentes	Conceções sobre o envolvimento e a interação entre os agentes da comunidade escolar	-
2.4.2.1 Lideranças de topo	Referência ao papel do diretor nas práticas de educação cidadã	<i>Mas se temos o diretor que diz “ok”, que cria grupo de trabalho, que criou um espaço para podermos partilhar experiências.</i>
2.4.2.2 Lideranças intermédias	Indicação do contributo das lideranças intermédias	-
2.4.2.2.a Diretores de turma	Referência ao papel do diretor de turma nas práticas de educação cidadã	<i>(...) nós, como diretores de turma, temos um papel importante nessa área.</i>
2.4.2.2.b Coordenadores	Referência do papel dos coordenadores (de estabelecimento e/ou de Cidadania e Desenvolvimento) nas práticas de educação cidadã	<i>Nós temos a coordenadora que fez um projeto bastante interessante e aliciante (...).</i>
2.4.2.3 Professores	Indicação do envolvimento dos professores nas práticas de educação cidadã	<i>(...) muitos colegas que fazem um grande esforço para não perder essa questão do relacionamento próximo dos alunos, dos intervalos, de ficar a falar um bocadinho com eles no pós-toque.</i>
2.4.2.4 Estudantes	Indicação do envolvimento dos estudantes nas práticas de educação cidadã	<i>Foi uma assembleia, que não fui só eu. Foram todos os delegados.</i>
2.4.2.5 Assistentes operacionais	Referência (parcial) ao papel dos assistentes operacionais nas práticas de educação cidadã	<i>Quando um colega se magoar, chamar a funcionária.</i>
2.4.3.0 Dinâmicas curriculares de agrupamento	Conceções sobre as dinâmicas curriculares desenvolvidas pelos agrupamentos de escolas	-
2.4.3.1 Potencialidades	Indicação de aspetos positivos face às decisões curriculares tomadas	<i>Aliás, o novo perfil mudou (...) estão a incidir nesse trabalho de pesquisa, de capacidade crítica, de pesquisa, de projetos.</i>

2.4.3.2 Fragilidades	Indicação de aspetos negativos face às decisões curriculares tomadas	<i>Não tinha 50 minutos, tinha 90 minutos.</i>
2.4.4.0 A (importância da) cidadania no agrupamento	Conceções sobre a relevância conferida à educação para a cidadania nos agrupamentos de escolas	-
2.4.4.1 Liderança(s)	Referência ao contributo das lideranças na consolidação da importância da formação cidadã	<i>Acho que há uma grande preocupação por parte da direção da escola em investir nessa vertente da cidadania.</i>
2.4.4.2 História organizacional	Referência ao contributo da história do agrupamento na consolidação da importância da formação cidadã	<i>Em mim, continuou sempre, pelos colegas o que eu vejo é que também continuou sempre.</i>
2.4.4.3 <i>Ethos</i> organizacional	Referência ao contributo do <i>ethos</i> do agrupamento na consolidação da importância da formação cidadã	<i>É acima de tudo, e é aí que eu verifico se temos, de facto, um ethos (...).</i>
2.4.4.4 Contexto social	Referência às especificidades locais como justificação para a importância da formação cidadã	<i>(...) nós aqui, concretamente, as questões da etnia cigana, que temos um número significativo de crianças oriundas de etnia cigana.</i>
2.5.0.0 Desenvolvimento curricular (nível micro)	Perspetivas dos agentes sobre as dinâmicas de desenvolvimento curricular (nível micro)	
2.5.1.0 Docência	Conceções sobre a relação entre a docência e a educação para a cidadania	-
2.5.1.1 Capacidades	Indicação de capacidades profissionais necessárias à dinamização de práticas de educação para a cidadania	<i>E ter sensibilidade para se adaptar aos vários contextos.</i>
2.5.1.2 Formação	Referência a aspetos específicos da formação profissional	-
2.5.1.2.a Inicial	Indicação do contributo, ou não, da formação inicial para o desenvolvimento de saberes profissionais no domínio da cidadania	<i>Na formação inicial, realmente, não tenho assim nada que me tenha ficado.</i>
2.5.1.2.b Contínua	Indicação do contributo, ou não, da formação contínua para o desenvolvimento de saberes profissionais no domínio da cidadania	<i>E acabamos por não ter muita formação nesse sentido.</i>
2.5.1.2.c Em serviço	Indicação do contributo, ou não, da formação em serviço para o desenvolvimento de saberes profissionais no domínio da cidadania	<i>É uma hora para refletirmos sobre estas questões.</i>
2.5.1.3 Características da profissão	Referência a características da profissionalidade docente intrinsecamente associadas à cidadania	<i>(...) todos nós, enquanto educadores, deveríamos ser cidadãos e deveríamos ter uma postura, dentro e fora da sala de aula, porque não se consegue ensinar aquilo que não se é.</i>
2.5.1.4 Relação pedagógica	Referência ao contributo da relação pedagógica para a aprendizagem cidadã	<i>Aprendemos a conhecê-los, sobre outro ponto de vista, outra faceta, e acabamos por reconhecer o seu devido valor, mesmo.</i>

2.5.2.0 Estudantes	Conceções sobre a relação entre o 'ser estudante' e a cidadania	-
2.5.2.1 Aprendizagens	Referência a aprendizagens dos estudantes que, direta ou indiretamente, favorecem a sua formação cidadã	<i>Digamos que aprendemos tudo com duas palavras: responsabilidade e bondade para com os outros.</i>
2.5.2.2 Atividades	Referência à participação dos estudantes em atividades escolares que, direta ou indiretamente, favorecem a sua formação cidadã	<i>(...) costumamos ir ajudar os outros, que assim fica menos barulho na sala e ficam todos a perceber a matéria, porque a professora é só uma.</i>
2.5.2.3 Envolvimento na tomada de decisões	Referência a situações nas quais os estudantes têm, ou não, a oportunidade de tomar decisões em contexto escolar	<i>Podemos escolher... nada.</i>
2.5.3.0 Interação didático-pedagógica	Conceções sobre a forma como a interação entre docentes e estudantes na sala de aula contribui para a educação cidadã	-
2.5.3.1 Temáticas abordadas	Indicação de temáticas particularmente relevantes no domínio da educação para a cidadania	<i>(...) muitas vezes ensina-nos o que é a reciclagem, que é uma coisa muito importante.</i>
2.5.3.2 Estratégias e recursos	Indicação de estratégias e recursos particularmente relevantes no domínio da educação para a cidadania	<i>Eu descobri na internet, num site que é a RTP Ensina, vídeos pequenos, curtinhos.</i>
2.5.3.3 Propósitos	Indicação de intenções subjacentes à formação cidadã na sala de aula	<i>No geral, eles tentam-nos ensinar a sermos melhores pessoas.</i>
2.5.3.4 Fragilidades	Indicação de aspetos negativos que condicionam a formação cidadã em sala de aula	<i>Quando precisamos, às vezes, trabalhos de grupo, de 3 ou 4 computadores, não dá.</i>

7.6. SÍNTESE

Em jeito de síntese do capítulo, parece ser relevante atentar em alguns elementos que, de modo mais ou menos sumário, favorecem a perceção daquele que é o *design* empírico associado à presente investigação:

- O seu principal propósito, enquadrado no âmbito da investigação em educação, é contribuir para a compreensão das relações existentes entre currículo e educação para a cidadania na etapa escolar compreendida entre o 1.º e o 9.º ano do Ensino Básico português;
- Epistemologicamente, não se circunscreve à tradição científica meramente associada ao positivismo, aproximando, assim, o entendimento epistemológico de um paradigma emergente (Sousa Santos, 2002; 2008). Por consequência, valoriza-se uma prática investigativa assente na interpretação, na crítica e num entendimento não-positivista do conhecimento e da ciência (Lincoln & Guba, 2013);
- Metodologicamente, optou-se opção por uma abordagem de *qualitative-leading* (Shank, Pringle e Brown, 2018), reconhecendo-se, assim, a centralidade da análise de cariz qualitativo;
- Toma como formato um estudo de caso, associado ao distrito do Porto, numa variante de casos múltiplos (Yin, 2018), procedendo-se à análise de cinco agrupamentos escolares distintos que integram aquela área geográfica;
- Foram considerados elementos que visam a garantia de um trabalho investigativo comprometido com a ética e a validade da análise (McMillan & Schumacher, 2014). Entre eles, destacam-se a triangulação (dos métodos de recolha de dados, das estratégias de análise e dos

testemunhos dos atores educativos envolvidos), a validade (interna e externa), o anonimato dos agentes e instituições e, ainda, a sua participação consentida;

- Ainda que não se possa limitar a presente investigação aos estudos curriculares, reconhece-se a sua efetiva influência no trabalho, por exemplo na estruturação do plano investigativo, na tentativa de se integrar uma análise dos níveis macro, meso e micro de influência curricular (Roldão, 2017a) e a perspetiva dos agentes educativos que moldam o currículo de acordo com as diferentes realidades (Carr & Kemmis, 1986);

- Contempla a análise de documentos curriculares (orientações curriculares prescritas e textos organizacionais e curriculares de cada escola) e a entrevista a diferentes agentes educativos, nomeadamente entrevistas individuais aos diretores dos agrupamentos escolares e entrevistas grupais ao estudantes e professores.





8. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Partindo dos contributos de Yin (2018), reconhecem-se dois modos para desenvolver a análise dos dados num estudo de casos múltiplos: i) abordagem individual de cada um dos casos e apresentação de elementos comuns, no final; ii) apresentação dos dados articulando as informações de cada um dos casos analisados. Tendo em conta a especificidade dos contextos estudados, no presente trabalho optou-se pela primeira possibilidade e, por isso, serão explicitadas as especificidades de cada agrupamento de escolas, desenvolvendo-se uma análise de convergência desses dados no final.

8.1. UMA BASE COMUM: O CURRÍCULO PRESCRITO

É pertinente recordar que, de acordo com a legislação em vigor, «o exercício da cidadania ativa, de participação social, em contextos de partilha e de colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade» (Decreto-Lei n.º 55/2018, artigo 19.º, alínea d) é uma das prioridades curriculares estruturantes no sistema educativo português. Nesse sentido, é da competência das organizações escolares, no domínio da sua autonomia, definir como desenvolver as suas práticas educativas de educação para a cidadania associada à componente curricular de *Cidadania e Desenvolvimento*. Essa autonomia é destacada no decreto-lei citado, na *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (Monteiro, et al., 2017) e nas *Aprendizagens Essenciais* dessa componente curricular que, no seu todo, apenas definem o seguinte:

Tabela 3. Domínios a desenvolver na componente curricular de *Cidadania e Desenvolvimento*.

1.º Grupo	2.º Grupo	3.º Grupo
Obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade (porque se trata de áreas transversais e longitudinais)	Trabalhado, pelo menos, em dois ciclos do ensino básico	Com aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade
<ul style="list-style-type: none">• Direitos Humanos• Igualdade de Género• Interculturalidade• Desenvolvimento Sustentável• Educação Ambiental• Saúde	<ul style="list-style-type: none">• Sexualidade• Media• Instituições e Participação Democrática• Literacia Financeira e Educação para o Consumo• Outras, de acordo com as necessidades de educação para a cidadania diagnosticadas pela escola	<ul style="list-style-type: none">• Empreendedorismo• Mundo do Trabalho• Segurança, Defesa e Paz• Bem-estar Animal• Voluntariado• Outras, de acordo com as necessidades diagnosticadas pela escola

Como é notório na tabela anterior, as orientações específicas para esta componente curricular são, em comparação com o referido para as restantes, particularmente vagas, parecendo circunscrever-se a um conjunto de temáticas a abordar ao longo dos 9 anos do Ensino Básico.

É pertinente ter em consideração que, por tais propostas, se reconhece, ainda que parcialmente, a influência de tendências que vão vinculando a educação para a cidadania à dimensão laboral e de consumo (e.g. Apple, 2013; Torres Santomé, 2007; 2017), nomeadamente pela inclusão de temáticas específicas dessa área: (i) literacia financeira e educação para o consumo; (ii) empreendedorismo; (iii) o mundo do trabalho. Todavia, também sobressaem

outras áreas do saber que, pelos temas sugeridos, se ligam aos processos de educação para a cidadania, como as questões relacionadas com as ciências naturais – (i) educação ambiental; (ii) saúde; (iii) bem-estar animal – e outras com maior proximidade conceptual das ciências sociais – (i) direitos humanos; (ii) interculturalidade; (iii) media. Nesse sentido, analisando em exclusivo os temas propostos para a abordagem da cidadania, pode considerar-se certa aproximação das orientações em causa à ideia de (educação para a) cidadania multidimensional (Heater, 2004a; 2004b), isto é, capaz de englobar diferentes elementos e domínios da ação social individual e coletiva.

Porém, e como foi já explicitado, o estudo de temáticas associadas à cidadania é um elemento insuficiente para a promoção de práticas pedagógicas efetivamente comprometidas com a educação cidadã e democrática dos estudantes. Porventura, é até necessário ultrapassar a ideia de que abordar conceptualmente assuntos de cidadania é condição suficiente para os processos educativos neste domínio.

Ainda a este propósito, e dada a especificidade da primeira categoria de análise definida (cf. 7.4.1) – Reconhecimento explícito da *cidadania da infância e juventude* –, a inclusão de *Aprendizagens Essenciais* dentro da mesma implicava uma alusão efetiva à cidadania das crianças e dos jovens. Após a análise de todas as orientações curriculares, constatou-se que nenhuma delas evidenciava alicerçar-se em processos de reconhecimento e/ou afirmação da cidadania da infância e da juventude.

Sobre este dado, importa esclarecer dois aspetos complementares. Desde logo, o facto de a menção à cidadania dos estudantes (por vezes implícita) não estar completamente ausente dos documentos orientadores. Efetivamente, 9 das 15 componentes curriculares fazem referência a elementos associados à cidadania, reconhecendo que a escola «*deve contribuir igualmente para a atividade profissional por que venha a optar e para o exercício de uma cidadania crítica e participação na sociedade*» [Matemática], privilegiando ações pedagógicas «*assentes em valores humanistas e numa cidadania ativa*» [Geografia], de modo a que cada aluno desenvolva diferentes competências, «*tornando-se um cidadão “munido de múltiplas literacias”*» [TIC] que possibilitem a «*construção de uma identidade própria de cidadão global na relação com os outros*» [Inglês].

Porém, essas referências surgem, em exclusivo, na introdução dos documentos, no texto preambular de cada disciplina, que se articula com um outro documento oficial – *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* – referente a um perfil genérico das competências que, à partida, os estudantes terão desenvolvido no final do seu percurso escolar (12.º ano). Este texto, que não é específico do Ensino Básico, mostra uma relação mais estreita com a cidadania dos jovens que, à saída da escolaridade obrigatória, terão atingido (ou estarão muito próximos de atingir) a maioridade, 18 anos. De facto, o reconhecimento da cidadania individual é, por vezes, associado à maioridade, isto é, aquela parece decorrente da passagem da idade da infância à idade adulta (Cockburn, 2013). Como tal, o texto preambular das *Aprendizagens Essenciais* não clarifica o efetivo reconhecimento, por parte dos documentos curriculares orientadores, da cidadania da infância. A circunscrição das referências sobre cidadania essencialmente ao texto introdutório parece, até, divergir de uma direção que privilegia a afirmação da cidadania das crianças.

Mais ainda, importa fazer referência à introdução redigida para a componente curricular de *Cidadania e Desenvolvimento*, que explicita a relevância da docência neste domínio, considerando que «*os professores têm como missão preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos*». Este princípio parece contrariar o entendimento de Dewey (1998), Vasconcellos (2015) e Alarcão (2001), uma vez que evidencia uma exteriorização da vida social

e da experiência democrática do quotidiano educativo, perspetivando-se a organização escolar como uma instituição de preparação para uma vida futura, parecendo atribuir ao presente um papel secundário. Ainda a este propósito, a partir do excerto da disciplina de Matemática acima mencionado e do facto de na disciplina de Ciências Naturais se fazer referência à cidadania em exclusivo no último ano do Ensino Básico, torna-se possível notar indícios da existência de uma correlação entre a idade dos alunos e o reconhecimento da sua cidadania. Isto é, à medida que os estudantes são mais velhos, mais facilmente são identificados como efetivos cidadãos. Esta conceção, em parte, encontra eco nas palavras de Lister (2007a), para quem ainda existe «the assumption that it is only older children who can participate as citizens» (p. 711).

Como segundo aspeto, salienta-se a referência à cidadania, de modo explícito, nas *Aprendizagens Essenciais*. Na realidade, a palavra cidadania ou *cidadão/cidadã* encontra-se limitada ao 3.º Ciclo do Ensino Básico, nas disciplinas de História, Geografia e Ciências Naturais. Todavia, essa menção, na disciplina de História, liga-se à conceção clássica do conceito – «*Identificar/aplicar os conceitos: cidade-Estado; democracia; cidadão; meteco; escravo; economia comercial e monetária; arte clássica; método comparativo*» [História, 7.º ano] –, pelo que é sobre a sua mobilização nas duas outras disciplinas apontadas que importa refletir um pouco.

No âmbito das Ciências Naturais, o vocábulo relaciona-se com o reconhecimento da importância das ciências no quotidiano de cada cidadão, mas em aspetos muito concretos, como o sistema reprodutor ou o sistema excretor – «*Discutir a importância da ciência e da tecnologia na minimização de problemas da função renal e o contributo do cidadão na efetivação de medidas que contribuam para a eficiência da função excretora*» [Ciências Naturais, 9.º ano]. Com base na citação, não se percebe a consideração das múltiplas implicações (sociais, políticas, culturais, etc.) associadas ao conceito de cidadania, sendo ‘cidadão’ quase utilizado como sinónimo de ser humano, não acarretando, por isso, um efetivo reconhecimento da cidadania da infância.

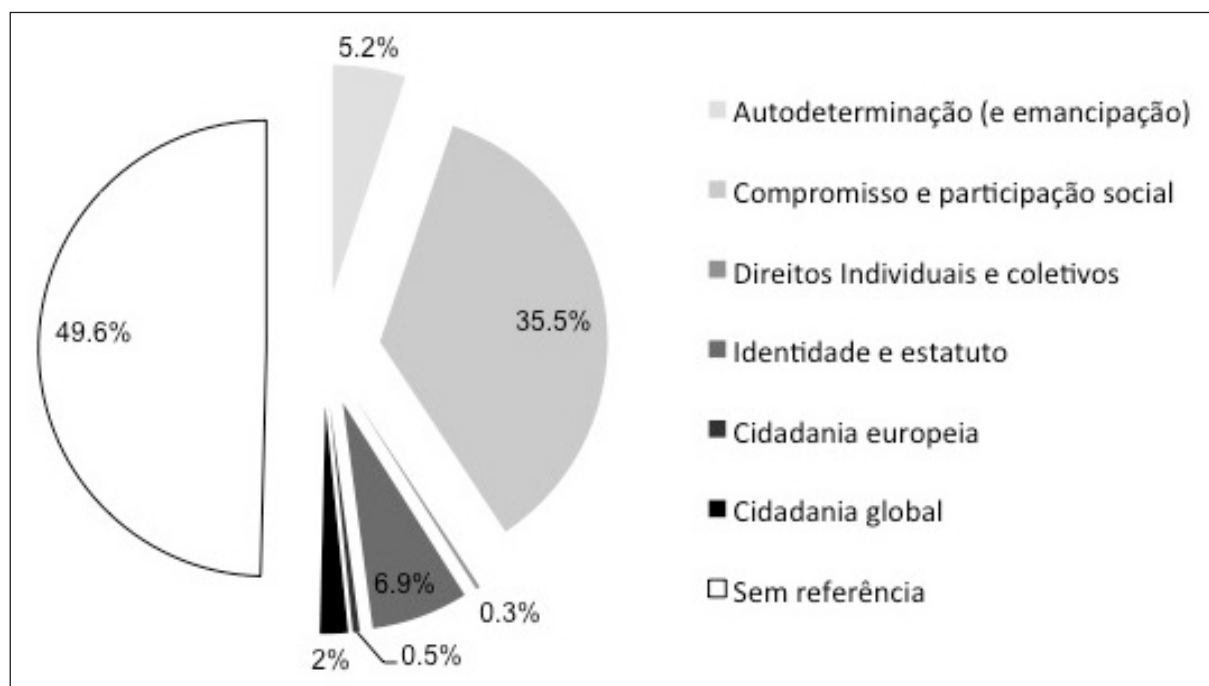
Na disciplina de Geografia, o recurso à mesma palavra parece aproximar-se mais do conceito desenvolvido ao longo do capítulo 4, uma vez que se destaca, desde logo, a intrínseca relação entre a ‘cidadania’ e a vivência em sociedade. De facto, tal orientação curricular prevê a possibilidade de cada um dos alunos:

participar e/ou desenvolver campanhas de sensibilização ambiental tendo em vista transformar os cidadãos em participantes ativos na proteção dos valores da paisagem, do património e do ambiente [Geografia, 9.º ano].

Todavia, ainda não é claro o seu uso de acordo com uma perspetiva inclusiva, porque, como está explicitado na citação, os cidadãos são entendidos como os diferentes agentes sociais externos à escola, não se verificando, por isso, a inclusão dos estudantes nesse estatuto. Face ao exposto, não é possível considerar-se que a conceção das crianças como *cidadãos em construção* (Marshall, 1967) se encontra completamente ausente daquilo que são as orientações curriculares. No entanto, a relação estabelecida com essa ideia não surge inequivocamente assumida pelo currículo prescrito. Por outras palavras, a perspetiva presente nas *Aprendizagens Essenciais*, no que concerne ao reconhecimento da cidadania da infância, parece ser ambígua e/ou ambivalente, uma vez que se alguns textos introdutórios induzem uma conceção de cada estudante como «*cidadão global*» desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico, outros há que tendem a remeter a cidadania dos alunos para um horizonte de futuro, entendendo que o currículo deverá auxiliar na construção desse mesmo futuro.

Quase que em jeito de s  mula, percebemos que os dados aqui analisados tendem a convergir com o trabalho Bron e Thijs (2011), sobre a realidade holandesa, que alerta para «the ambiguity in policy and the absence of a detailed formal curriculum framework at the macro level» (p. 131).

Ainda assim, para uma melhor compreensão das rela  es entre a educa  o para a cidadania e as orienta  es curriculares prescritas    necessário aprofundar a análise. Para tal, pode atentar-se no modo como as *Aprendizagens Essenciais* integram, ou não, orienta  es que se enquadram nas restantes categorias definidas. Essa distribui  o pode ser analisada pelo gráfico 1, abaixo apresentado.



Gráfico 1. Frequência relativa de cada categoria (*Aprendizagens Essenciais*).

A maioria das indica  es curriculares ($\approx 49,6\%$) não se enquadra em nenhuma das categorias consideradas. A par disso, evidencia-se uma quase ausência de referências a aspetos relacionados com os *direitos individuais e coletivos* ($\approx 0,3\%$) e com a *cidadania europeia* ($\approx 0,5\%$). A alusão a elementos relacionados com a cidadania transnacional tem maior expressividade na sua dimensão cosmopolita, associada    *cidadania global*, com uma frequência relativa próxima dos 2%.

Estes dados são particularmente interessantes, desde logo no que diz respeito às categorias que têm menor destaque. Por um lado, pode explicar-se a menor alusão aos aspetos ligados    cidadania europeia ou    cidadania global pelo facto de, como    perspectivado por Lister e Pia (2008), o desenvolvimento conceptual subjacente    conce  o de *cidadania múltipla* ser bastante mais recente comparativamente com a tradi  o de associar a cidadania aos estados-na  o. Por outro lado, a rela  o entre os direitos e a cidadania (Fonseca, 2009; Heater, 2004a) e, também, entre a educa  o e os direitos (Biesta, 2011) tem maior consolida  o conceptual e histórica, parecendo pois um contrassenso a sua menor men  o ao longo das orienta  es curriculares.

Na situa  o oposta, e com um destaque substancial, a referência a aspetos associados ao *compromisso e participa  o social* corresponde a aproximadamente 35,4% das *Aprendizagens Essenciais* analisadas, ultrapassando em cinco vezes as men  es coincidentes com *identidade*

e estatuto ($\approx 6,9\%$) ou relacionadas com os processos de *autodeterminação (e emancipação)* ($\approx 5,2\%$) dos estudantes. Considerando a abrangência das questões que remetem para dinâmicas de participação e compromisso social, é compreensível o elevado número contado em tal categoria, pese embora, como será mais sustentado nas páginas seguintes, a valorização curricular desse aspeto não se encontre relacionada com a indicação de elementos que visam o desenvolvimento transversal desse domínio.

Ainda a este propósito, e de acordo com o gráfico 2, é interessante verificar que o ciclo de estudos com menor referência a elementos relacionados com a educação para a cidadania é o 2.º Ciclo, enquanto o 3.º Ciclo é aquele no qual a frequência relativa de *Aprendizagens Essenciais* englobadas nesse âmbito é superior.

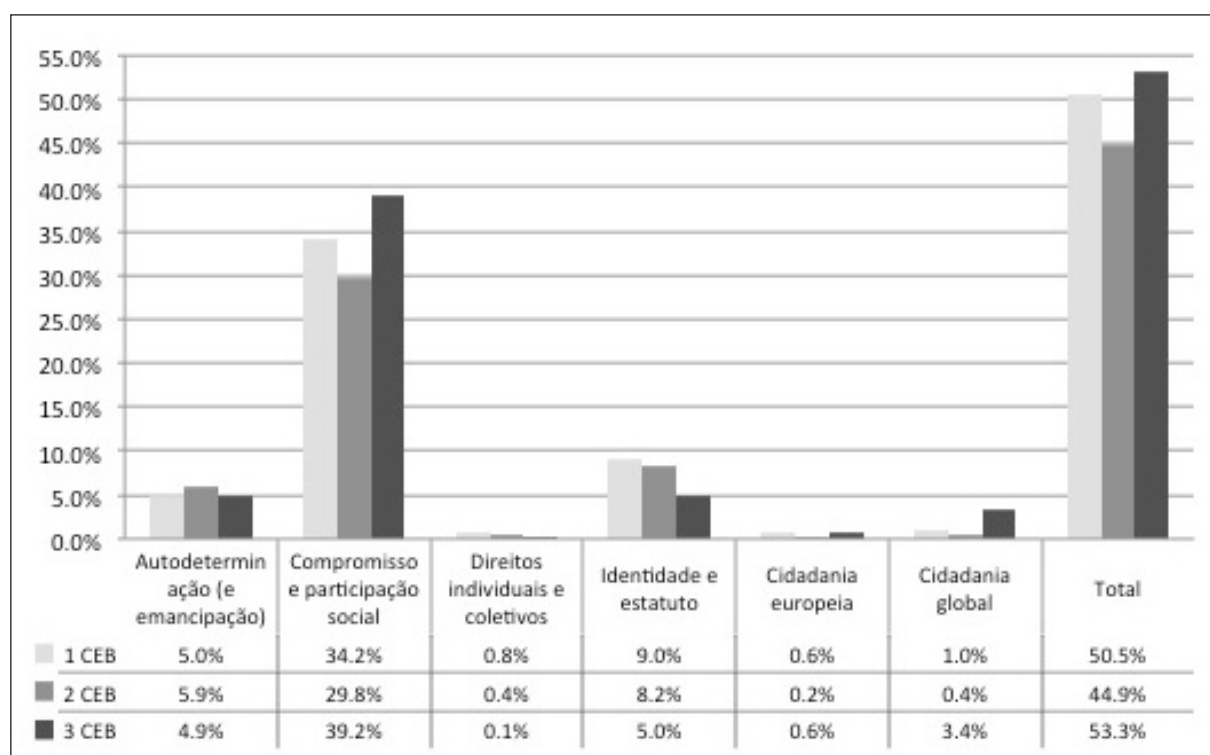


Gráfico 2. Frequência relativa das categorias por nível de ensino.

Mais ainda, a maior oscilação entre ciclos ocorre nas menções associadas ao *compromisso e participação social*, que no 2.º Ciclo são de, aproximadamente, 29,8%, enquanto no 3.º Ciclo apresentam cerca de dez pontos percentuais acima, situando-se nos 39,2%. Há também uma variação significativa nos aspetos relacionados com a *identidade e o estatuto*, que atinge o seu máximo no 1.º Ciclo, correspondendo a, sensivelmente, 9% das orientações curriculares deste nível de ensino, enquanto no 3.º Ciclo se situa nos 5%.

Uma outra variável a considerar é a área disciplinar na qual se enquadra cada uma das componentes curriculares em análise. Como foi apresentado, é possível reconhecer-se que as disciplinas de ciências sociais, tradicionalmente, tendem a ser aquelas que mais facilmente são associadas às dinâmicas de educação cidadã (Torres Santomé, 2017).

Porém, e partindo das conceções de Rosales López (2015), por exemplo, é importante pensarem-se as questões da educação para a cidadania numa lógica de transversalidade curricular. Como tal, não podem limitar-se tais aprendizagens a uma única área disciplinar, mas será necessário ocasionar um envolvimento sistemático e concertado das diferentes componentes que constituem o currículo e a experiência escolar. A este propósito, é interessante

verificar, pelo gráfico 3, que, em Portugal, as diferentes componentes curriculares parecem contribuir para os processos de educação para a cidadania.

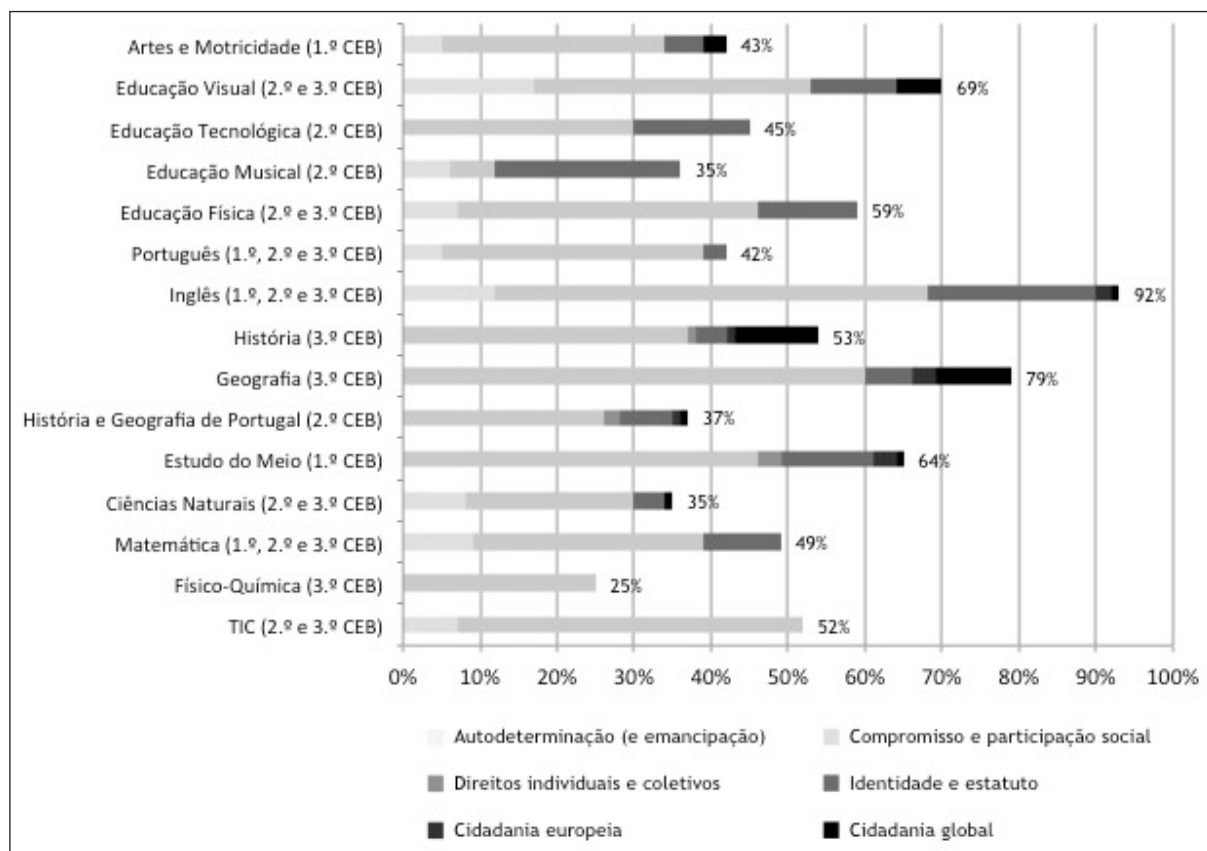


Gráfico 3. Frequência relativa das categorias por componente curricular.

Tendo ainda o mesmo gráfico como referência, é de salientar as disciplinas de Inglês e Geografia como aquelas nas quais se constata maior proximidade entre as lógicas associadas à educação para a cidadania e as orientações curriculares específicas da disciplina. Estas duas componentes curriculares ilustram, com certa expressividade, o modo como o currículo prescrito pode orientar o trabalho pedagógico num sentido que, à partida, induz um processo educativo com maiores preocupações com a educação para a cidadania de cada um dos estudantes.

É relevante indicar que, em ambos os documentos, não há uma desvalorização do saber específico da disciplina, porém existe melhor esclarecimento (se comparado com as restantes) da interação desses saberes com a sociedade, como é visível nos seguintes exemplos: «*Conhecer alguns aspetos culturais de vários países de expressão inglesa [e] (...) reconhecer a diversidade como uma oportunidade de aprendizagem para todos*» [Inglês, 8.º ano] e «*Investigar problemas ambientais concretos a nível local, nacional e internacional*» [Geografia, 9.º ano].

Para melhor se compreender a orientação, pelo currículo prescrito, dos processos associados à educação para a cidadania, é relevante analisar, com maior detalhe, cada uma das categorias consideradas, mais além da mera variação da frequência relativa de acordo com o nível de ensino ou a componente curricular.

8.1.1. Uma análise parcelar

Como evidenciado no Anexo 5.1, o processo de codificação das *Aprendizagens Essenciais*

não deve ser entendido como uma simplista indicação daquelas que são as orientações curriculares vinculadas à temática em estudo. Outros elementos há que, nos pontos seguintes, serão, com maior precisão, interpretados.

8.1.1.1. Autodeterminação (e emancipação)

Para melhor se compreender o âmago desta categoria, faz sentido recuperar, uma vez mais, as concepções freireanas. Como explica o autor, uma prática educativa humanizante e problematizadora contraria dinâmicas de passividade e domesticação, características de uma *educação bancária*, devendo, por oposição, contribuir «de maneira deliberada e consciente, para a constituição e a solidez da autonomia do ser do educando» (Freire, 2011, p. 80).

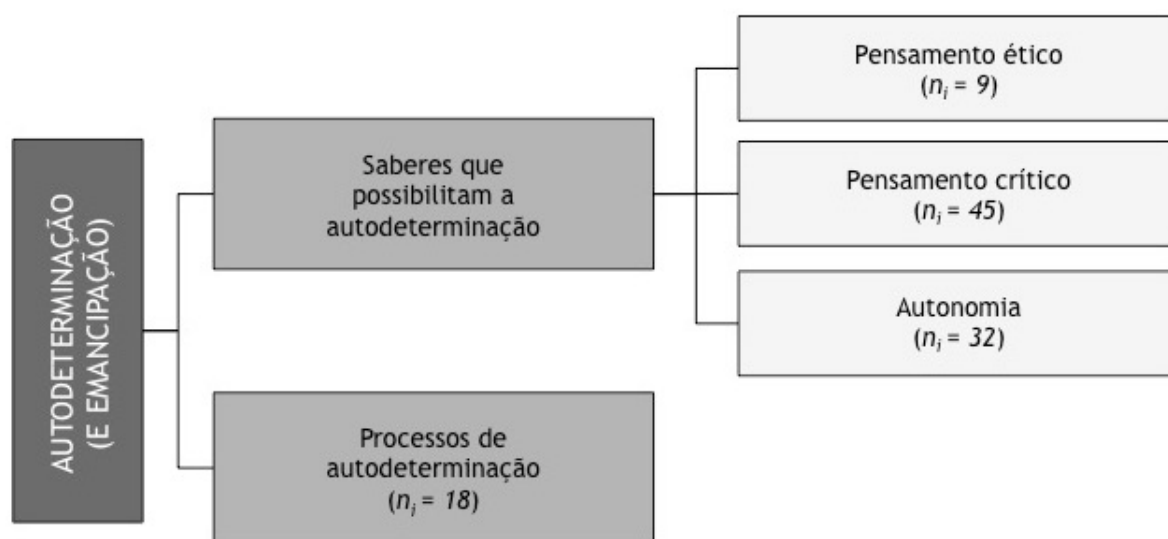


Figura 8. Frequência absoluta das referências associadas à *Autodeterminação (e emancipação)*.

Tal entendimento marcou, assim, a análise da categoria que, como mencionado, corresponde a, aproximadamente, 5,2% das *Aprendizagens Essenciais* consideradas, não tendo, por isso, particular expressão no currículo prescrito. Atentando na figura 9, percebe-se a existência de dois focos de orientação curricular distintos, ainda que complementares, associados ao desenvolvimento da autodeterminação (e emancipação) dos estudantes: (i) saberes que possibilitam a autodeterminação; (ii) processos de autodeterminação.

Retomando, uma outra vez, as concepções de Young (2010; 2016), assume-se que os conhecimentos escolares são potenciadores de uma interpretação mais consolidada da realidade atual e, como tal, de uma ação autônoma mais consciente, reiterando-se, assim, a ideia de que, em abstrato, todas as orientações curriculares poderão auxiliar os estudantes a tomarem decisões, logo a autodeterminarem-se. Porém, na presente análise, tomou-se apenas em consideração as indicações curriculares que explicitamente vão ao encontro da ideia de que, na escola, se desenvolvem *saberes que possibilitam a autodeterminação* ($n_i=86$) dos estudantes.

Um dos saberes considerados foi a *autonomia*, uma vez que o seu desenvolvimento é um elemento essencial para que cada um deles se possa afirmar como um cidadão livre (Freire, 2011). É, porém, necessário ter em atenção que a frequência absoluta acima indicada, no âmbito da autonomia, é notoriamente inflacionada por uma *Aprendizagem Essencial* concreta, da componente curricular de Matemática, indicada 30 vezes diferentes ao longo dos 9 anos de escolaridade em estudo: «Desenvolver persistência, autonomia e à-vontade em lidar com situações que envolvam a Matemática no seu percurso escolar e na vida em sociedade».

Nesse sentido, sendo incontornável reconhecer-se que essa orientação curricular equaciona o desenvolvimento da autonomia, é também necessário constatar que o faz num domínio muito concreto – «*situações que envolvam a Matemática*» – e, dada a sua repetição (em todos os anos, mais do que uma vez por ano), apenas contribui para assinalar a mesma indicação prescrita, sem perspetivar um aprofundamento das questões da autonomia dos estudantes ou evidenciar uma visão mais alargada da mesma.

Assim, reconhece-se que apenas duas *Aprendizagens Essenciais*, associadas ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes, não correspondem à supracitada. Essas orientações provêm de duas componentes curriculares distintas:

Selecionar com autonomia informação relevante para os trabalhos individuais e de grupo [Educação Visual, 2.º Ciclo];

Desenvolver a autonomia e a perseverança de forma a demonstrar atitudes mais tolerantes, reconhecendo e respeitando opiniões divergentes (...) [Inglês, 8.º ano].

Perante os excertos, é pertinente assinalar duas lógicas diferentes subjacentes à autonomia. Por um lado, na primeira orientação, o desenvolvimento da autonomia não se encontra explicitado no documento, mas sim a promoção de ações autónomas que auxiliem o estudante a escolher que informação mobilizar para diferentes trabalhos. Nesse sentido, a autonomia é entendida como uma condição necessária para o desenvolvimento da ação “selecionar informação”, ao invés de ser um foco de aprendizagem. Por outro lado, na *Aprendizagem Essencial* de Inglês – que, parcialmente, converge com o citado da componente curricular de Matemática –, o propósito da orientação torna explícita a necessidade de trabalhar pedagogicamente a autonomia, como uma capacidade e/ou atitude específica, reconhecendo, também, as suas implicações e interações com outras competências a serem desenvolvidas pelos estudantes.

Fica patente, deste modo, que as orientações curriculares focadas na autonomia ($n_i = 3$) são reduzidas, evidenciando-se, portanto, um inócuo impacto deste elemento no currículo prescrito.

Avançando um pouco mais na presente categoria, pode relembrar-se a importância do desenvolvimento do pensamento ético, na ação e vivência democrática, no âmbito da educação para a cidadania (Gambôa, 2004; Gimeno Sacristán, 2003). Efetivamente, é reconhecida a necessidade de a escola auxiliar o desenvolvimento de competências de pensamento (Dewey, 2004), como alicerce para a agência e autodeterminação dos alunos (Guedes & Rego, 2012), associada à ideia de que «the liberation of judgment is an indispensable component of that larger freedom» (Lipman, 2003, p. 293).

Em diálogo com estas conceções, e retomando a figura 9, contaram-se 54 referências que fazem referência ao *pensamento crítico* ($n_i=45$) ou ao *pensamento ético* ($n_i=9$). Tal aspeto tanto surge de forma muito específica e concisa – «*analisar criticamente a qualidade da informação*» [TIC, 5.º ao 9.º ano] ou «*Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma)*» [Português, 3.º e 4.º anos], como surge com contornos mais complexos, parecendo integrar com maior amplitude aquelas que são as especificidades do pensamento crítico, associando-o a diferentes domínios de racionalização e tomada de posições:

Perceber as razões e os processos para o desenvolvimento do(s) gosto(s): escolher, sintetizar, tomar decisões, argumentar e formar juízos críticos [Educação Artística, Artes Visuais, 1.º Ciclo];

Seguir um raciocínio bem estruturado e fundamentado e apresentar o seu próprio raciocínio ao/s outro/s, utilizando factos para justificar as suas opiniões; refletir criticamente sobre o que foi dito, fazendo ao outro perguntas simples que desenvolvam a curiosidade (...) [Inglês, 5.º ano];

Argumentar para defender e/ou refutar posições, conclusões ou propostas, em situações de debate de diversos pontos de vista [Português, 9.º ano].

Conforme o citado, percebe-se que diferentes *Aprendizagens Essenciais* orientam a ação pedagógica para que a experiência educativa dos estudantes proporcione o desenvolvimento do seu sentido crítico. É, pois, necessário apontar que o currículo prescrito integra, pese embora com pouca expressão numérica, alusões ao pensamento crítico dos estudantes, ao longo dos diferentes níveis e componentes curriculares, não só como uma ferramenta que favorece a análise de aspetos concretos da realidade social e natural – como informação, textos, impactos ambientais, entres outros, mas também como um auxílio na compreensão de formas de pensar distintas e, ainda, na consolidação de modelos de pensamento lógicos e coerentes, permitindo aos estudantes, por exemplo, formar juízos de valor, argumentar e debater.

Nesse sentido, mesmo que pouco frequentes, é importante salientar os contributos do currículo prescrito na orientação para o amadurecimento do pensamento crítico dos mais jovens cidadãos, que parece ir ao encontro da ideia sustentada por Gimeno Sacristán (2003), quando ao autor explicita que a «democracia, na sua manifestação representativa, exige uma consciência crítica da realidade» (p. 197).

Numa outra linha de análise, e assumindo a importância dos processos educativos para o desenvolvimento moral dos estudantes (Jackson, 2011), salienta-se que as referências às questões éticas, em todas as *Aprendizagens Essenciais*, não alcançam a dezena (correspondendo a aproximadamente 0,46% da totalidade das orientações curriculares), ficando ainda circunscritas a duas componentes curriculares: Educação Física, no 2.º Ciclo e Ciências Naturais, no 3.º Ciclo.

Em Educação Física surge, essencialmente, inerente às dinâmicas dos desportos individuais e coletivos, uma vez que se pretende que as crianças desenvolvam uma prática desportiva que integre a «correção nas ações solicitadas pelas situações de jogo, aplicando a ética do jogo e as suas regras» (Educação Física, 5.º e 6.º anos). Nesse sentido, a ética parece não ser o principal foco de reflexão e discussão, valorizando-se mais o desenvolvimento de ações desportivas consentâneas com o que é, previamente, esperado desenvolver-se. Este entendimento afasta-se do perspectivado por Lipman (2003) ou Rosales López (2010), ambos defensores de uma aprendizagem ética sustentada no diálogo, na reflexão e no racional associado ao comportamento humano. Tal conceção parece mais próxima, na realidade, do indicado na componente curricular de Ciências Naturais:

Discutir causas e consequências da alteração dos ecossistemas, justificando a importância do equilíbrio dinâmico dos ecossistemas e do modo como a sua gestão pode contribuir para alcançar as metas de um desenvolvimento sustentável [Ciências Naturais, 8.º ano];

Analisar criticamente os impactes ambientais, sociais e éticos de casos de desenvolvimento científico e tecnológico no desenvolvimento sustentável e na melhoria da qualidade de vida das populações humanas [Ciências Naturais, 8.º ano].

De facto, ali são apontadas eventuais implicações das *Aprendizagens Essenciais* para o debate ético (no entanto, apenas se encontram explicitadas no segundo excerto, não se identificando qualquer outra orientação curricular, nesta disciplina, que faça alusão direta à dimensão ética). Deste modo, e retomando a opinião defendida por Giroux (2018), num período em que a ética tende a ser apartada do debate e da convivência social, o currículo prescrito também não se vai afirmando como um projeto que visa, de forma sustentada e sistemática, incluir a ética e a sua discussão no Ensino Básico. Com efeito, identificam-se alguns exemplos, contudo estes são circunstanciais, orientados para cada um dos saberes disciplinares e sem uma vocação generalizada para se agir, pedagogicamente, neste domínio essencial para a educação para a cidadania e, como sugere aquele autor, para a própria (vida em) sociedade.

Num tom ligeiramente mais positivo, surgem 18 *Aprendizagens Essenciais* que fazem menção explícita a dinâmicas de autodeterminação dos estudantes. Percebendo que a sua expressividade, tendo como base comparativa a totalidade das orientações analisadas ($\approx 0,96\%$), não é particularmente significativa, salienta-se que tal dimensão encontra representação em todos os níveis de ensino, mas apenas nas componentes curriculares de Português, Inglês, Educação Visual (3.º Ciclo) e TIC (3.º Ciclo).

Atente-se, então, em algumas formulações das prescrições que convergem com os entendimentos conceptuais valorativos da participação e tomada de decisão, autónoma, dos alunos:

Desenvolver um projeto de leitura que implique seleção de obras, a partir de preferências do aluno previamente discutidas em aula [Português, 3.º ano];

Discutir e selecionar objetivos de aprendizagem comuns e individuais; desenvolver uma atitude ativa, autónoma e perseverante perante a própria aprendizagem; monitorizar/avaliar progressos e dificuldades na língua inglesa; selecionar estratégias eficazes para superar dificuldades e consolidar aprendizagens (...); participar numa reflexão e discussão no final da aula para identificar atividades associadas aos objetivos de aprendizagem e ao cumprimento dos mesmos; reconhecer diferentes estratégias de aprendizagem; realizar atividades simples de auto e heteroavaliação: portefólios, diários e gráficos de progressão de aprendizagem [Inglês, 6.º ano];

Gerar e priorizar ideias, desenvolvendo planos de trabalho de forma colaborativa, selecionando e utilizando, de forma autónoma e responsável, as tecnologias digitais mais adequadas e eficazes para a concretização de projetos desenhados [TIC, 8.º ano];

Selecionar, de forma autónoma, processos de trabalho e de registo de ideias que envolvam a pesquisa, investigação e experimentação [Educação Visual, 3.º Ciclo].

Efetivamente, os documentos curriculares integram orientações que convergem, de forma significativa, com os pressupostos teóricos que norteiam o presente estudo. De ressaltar, ainda, que as indicações da componente curricular de Inglês são aquelas que mais visivelmente parecem incluir os contributos teóricos que consolidam a ideia de que a ação e a tomada de decisão dos estudantes sobre o seu processo de aprendizagem é um elemento essencial para a promoção de uma educação conducente com uma cidadania democrática.

Além disso, não é possível deixar de reconhecer que as indicações presentes nas restantes

componentes curriculares são, também elas, de extrema relevância para este processo. Mesmo que mais simples (ou, talvez, simplista), e evidenciando uma relação menos inequívoca com aqueles pressupostos, essas *Aprendizagens Essenciais* espelham, de modo evidente, a possibilidade de incorporar processos de autodeterminação, ou pelo menos de autorregulação, na prática educativa de uma forma consistente, sistemática e transversal. Isto é, as orientações transcritas exemplificam a presença, na experiência educativa de cada estudante, de processos nos quais estes têm a oportunidade de refletir, decidir e agir sobre essa ação, sem que tal implique um desvirtuamento dos saberes e das especificidades disciplinares de cada componente curricular.

Tendo em atenção o anteriormente referido no que concerne ao maior ou menor destaque conferido às questões associadas à autodeterminação (e emancipação) dos estudantes no currículo prescrito do Ensino Básico português, parece ser importante salientar dois aspetos.

Em primeiro, a reduzida expressão da categoria *autodeterminação (e emancipação)* no âmbito do currículo nacional. Com uma única referência direta e com uma frequência relativa baixa de orientações que, indiretamente, se associam à categoria em análise, torna-se fácil atribuir uma insipiente valorização deste domínio e da sua consequência nas aprendizagens dos estudantes.

Em segundo, percebe-se a existência de duas modalidades distintas, e convergentes, para o desenvolvimento da autodeterminação dos estudantes. Por um lado, a promoção de saberes – pensamento crítico, pensamento ético e autonomia – que são estruturais para uma ação (individual ou coletiva) consciente nos diferentes contextos sociais nos quais os alunos estão inseridos. Por outro lado, e partindo da noção de que a educação para a cidadania tem que ser associada à sua vivência e que a melhor forma de aprender a decidir, em contexto escolar, é ter oportunidade para tomar decisões, elencaram-se orientações específicas que coincidem com esse entendimento. No entanto, nestas orientações curriculares não se encontra, de forma indubitável, qualquer referência a processos de decisão democrática, evidenciando-se, até, uma tendência para processos individuais ou individualizáveis, que, como alertam, por exemplo, Akar (2014), Lima (2005), Torres Santomé (2007) e Sharp (1986), tendem a não ir ao encontro de uma efetiva experiência democrática.

Essa experiência, associada a práticas de autorregulação da própria aprendizagem, deverá ficar associada à ideia de coletivo, em sentido amplo, relacionada com «the community within the classroom or the school, the community outside its gates» (Kemmis, et al., 2014, p. 221). Importa, então, analisar o modo como as orientações curriculares incentivam a participação no contexto organizacional e ‘para lá dos seus portões’, ficando essa análise associada à categoria que se segue: *compromisso e participação social*.

8.1.1.2. Compromisso e participação social

Como já foi amplamente sustentando em capítulos anteriores, as dinâmicas de participação, em sentido lato, são um elemento estruturante para a formação cidadã (Menezes & Ferreira, 2014).

Tendo em atenção o recordado no parágrafo anterior, assume-se como promissora a existência de uma forte influência das questões associadas ao *compromisso e participação social* nas diretrizes curriculares, correspondendo a uma frequência relativa de (\approx)15,9% da totalidade das orientações analisadas (cf. Gráfico 1). E ao considerarem-se apenas as *Aprendizagens Essenciais* que se relacionam com a educação para a cidadania, esse valor é francamente superior, correspondendo a (\approx)44,7%, o que a faz afirmar-se, de forma evidente, como a categoria com mais referências.

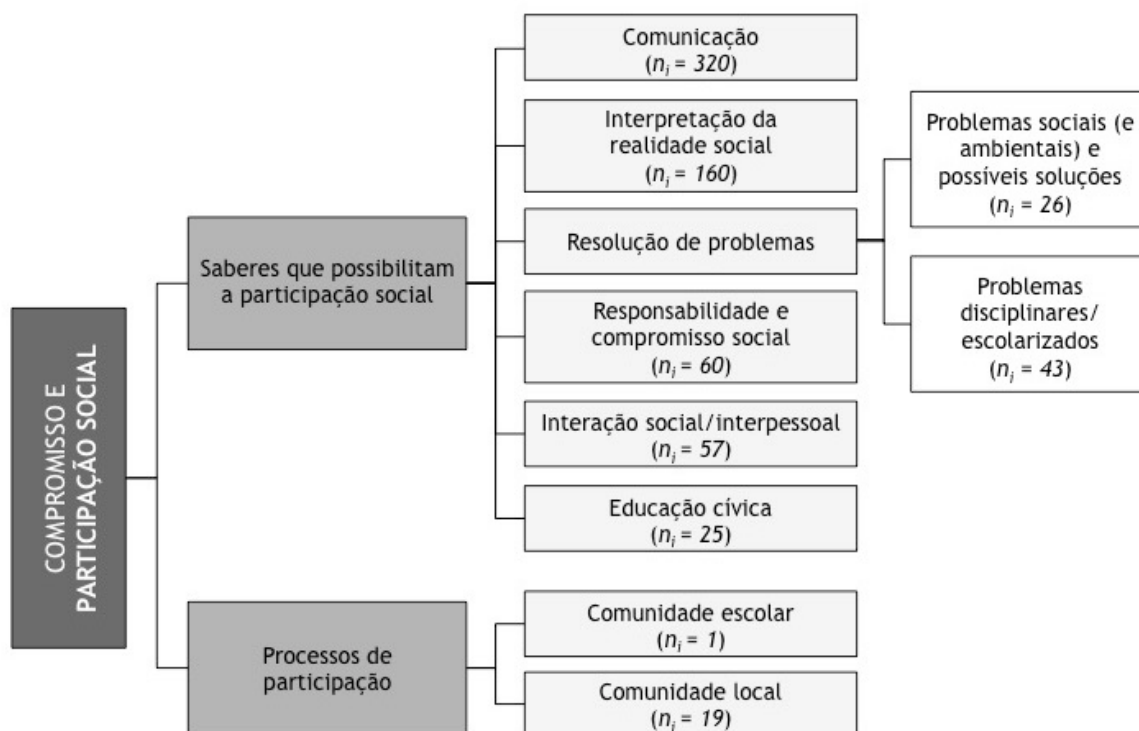


Figura 9. Frequência absoluta das referências associadas ao *Compromisso e participação social*.

Todavia pode atentar-se nos dados a partir de um olhar que ultrapassa a mera indicação das frequências relativas. Um aspeto com especial destaque é a prevalência de uma dinâmica binária. Por um lado, contam-se indicações nacionais assentes no conhecimento dos estudantes sobre a realidade social e sobre a ação possível nessa mesma realidade social, às quais se associam questões como a *comunicação*, a *interpretação da realidade social* e a *formação cívica*, por exemplo. Como se explicará adiante, estas orientações curriculares associam-se à necessidade de se desenvolver um conjunto de conhecimentos que beneficiam a ação social de cada um dos estudantes, talvez sustentada na ideia de Young (2016) de que a escola ensina «o que é preciso para dar sentido ao mundo e melhorá-lo» (p. 96).

Por outro lado, distinguiram-se prescrições que mais se aproximam de conceções que vinculam que a aprendizagem democrática e a participação social implicam a experiência e vivência desses mesmos processos democráticos e participativos. Neste âmbito, foram consideradas as *Aprendizagens Essenciais* que, direta ou indiretamente, explicitam a efetiva participação dos estudantes, especificamente na *comunidade local* ou na *comunidade escolar*.

Observando a figura 10, e tendo como foco os *saberes que possibilitam a participação social*, há um elemento que sobressai face a todos os outros, com uma frequência absoluta de 320 referências – a *comunicação*. Efetivamente, os aspetos relacionados com a *comunicação* são uma constante em todas as áreas disciplinares, assim como em todos os níveis de ensino, como se ilustra pelos seguintes exemplos:

Utilizar padrões de entoação e ritmo adequados na formulação de perguntas, de afirmações e de pedidos [Português, 1.º ano];

Comunicar, através do desenho, formas de representação gráfica das ideias e soluções, utilizando: esquemas, codificações e simbologias, assim como meios

digitais com ferramentas de modelação e representação [Educação Tecnológica, 2.º Ciclo];

Explicar o papel da observação e dos instrumentos utilizados na evolução histórica do conhecimento do Universo, através de pesquisa e seleção de informação [Físico-química, 9.º ano].

Assim, fará sentido explorar um pouco mais a forma como os aspetos relacionados com a comunicação estão presentes no currículo prescrito.

Desde logo, constata-se que os processos de comunicação, indicados no plano curricular, são apresentados num duplo sentido – o enviar e o receber a mensagem.

O currículo nacional valoriza atividades que desenvolvam, nas crianças, as capacidades de *apresentar* [Geografia, 8 e 9.º anos; TIC 6.º, 7.º e 8.º anos], *descrever* [Estudo do Meio, 2.º ano, Físico-química, 7.º ano, HGP, 5.º ano, Inglês, 5.º ano], *expressar* [Inglês, 5.º, 6.º e 8.º anos, Matemática, todos os anos; Português, 3.º, 7.º, 8.º anos], *(re)criar* [Português 3.º e 4.º anos] e *representar* [Estudo do Meio, 2.º ano; Geografia, 8.º ano Matemática, todos os anos], que visam auxiliar os estudantes a expressarem-se. Numa lógica complementar, identificam-se indicações curriculares que favorecem o entendimento daquilo que é apresentado, isto é, que, entre outros aspetos, privilegiam o desenvolvimento das competências dos estudantes para conseguirem *compreender* [Inglês, todos os anos; Português, todos os anos; TIC, 7.º ano], *identificar* [TIC, 7.º ano] ou *interpretar* [HGP, 5.º ano, Português, todos os anos] diversas formas de informação.

Assim, as orientações curriculares prescritas induzem um trabalho, no presente âmbito, direcionado para que as crianças e os jovens se tornem capazes de ler, mobilizar, perceber e/ou construir diferentes fontes ou recursos de informação, como cronogramas, diagramas, esquemas, gráficos, notícias, textos orais e escritos, entre outros.

A par do referido, e como é explicitado pelas *Aprendizagens Essenciais* que a seguir se apresentam, as indicações curriculares também contemplam as questões associadas à comunicação de duas outras formas:

Representar o levantamento funcional das atividades económicas da comunidade local, utilizando diferentes técnicas de expressão gráfica e cartografia [Geografia, 8.º ano];

Captar e manter a atenção da audiência (olhar, gesto, recurso eventual a suportes digitais [Português, 6.º ano].

Como ilustrado pelo primeiro exemplo, constata-se orientações prescritivas que conduzem o trabalho pedagógico subjacente à pergunta *o que comunicar?*. Por outras palavras, o currículo nacional indicia alguns domínios em relação aos quais é importante auxiliar os estudantes a desenvolverem as suas capacidades comunicativas, nomeadamente, e a título de exemplo, para comunicar raciocínios e/ou argumentos matemáticos, textos pessoais, resultados de pesquisas, dados de formulários, conteúdos disciplinares, ...

Além disso, os documentos normativos integram, e como evidenciado na segunda citação, menções à necessidade de se concretizarem, em contexto escolar, práticas pedagógicas que proporcionem aos estudantes a oportunidade de responderem à pergunta *como comunicar?*. Neste sentido, as *Aprendizagens Essenciais* elencam um conjunto de orientações pelas quais se estabelece a premência de os estudantes compreenderem e aprimorarem diferentes formas de comunicar, integrando distintos materiais e técnicas, como a expressão corporal, distintas

técnicas artísticas e vocais, gráficos, esquemas.

É de notar, porém, a ausência de orientações curriculares que procurem, de forma sistemática, elucidar ou fazer refletir sobre *porque ou para que comunicar?*. A este propósito, salienta-se que, embora de modo menos estruturado, há alguns indícios de tal ponto inerentes à *interpretação da realidade social*; neste caso, por exemplo, a atenção centra-se na compreensão da importância, e possível manipulação, da arte e da imprensa, nos diferentes contextos sociais, associando-se à ideia de *desocultação* das interações e da própria realidade social.

Ao longo das próximas linhas, analisam-se as questões associadas à *interação social/interpessoal* que, por vezes, interagem com aquelas outras já apresentadas. A título de exemplo, atente-se na sugestão de um trabalho pedagógico que auxilie os alunos a «*pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros*» [Português, 4.º ano]. Nesse sentido, e recuperando as conceções de Rosales López (2015), percebe-se uma efetiva relação entre os processos de desenvolvimento das capacidades comunicativas dos estudantes e as dinâmicas de convivência social.

Como ponto de partida da análise, é relevante indicar que as menções a este domínio são bastante mais singelas do que aquelas que se ligaram aos processos comunicativos, correspondendo, então, a (\approx)2,7% da totalidade das orientações. A par da menor frequência relativa, constata-se que a sua dispersão é, também ela, mais reduzida, uma vez que não têm representatividade em todas as componentes curriculares, circunscrevendo-se a Português, Inglês, Educação Física, Educação Artística, Estudo do Meio e TIC.

O ponto mais relevante no que concerne à *interação social/interpessoal* é o facto de, embora existam indicações prescritivas que fiquem associadas a conhecimentos de conteúdo, como «*identificar meios e aplicações*» [TIC, 9.º ano], «*reconhecer a importância do diálogo, da negociação e do compromisso na resolução pacífica de situações de conflito*» [Estudo do Meio, 2.º ano], a maioria das mesmas tem como propósito o desenvolvimento de atitudes e práticas de interação.

Sobre este aspeto, é relevante salientar dois aspetos. O primeiro, com maior representatividade neste domínio, aponta o ocasionar, em contexto escolar, de processos que incentivem os estudantes a *cooperar com os companheiros* [Educação Física, 5.º ao 9.º ano], *a partilhar* [Educação Artística - Música, 1.º CEB; TIC, 9.º ano] com os outros, *a participar em atividades de pares e grupos* [Inglês, 5.º ao 9.º ano], *a trabalhar colaborativamente* com os colegas [Inglês, 5.º e 6.º anos; TIC, 8.º e 9.º anos].

De modo articulado, indica-se, além disso, a importância da assunção, pelos estudantes, de atitudes de empatia, de adequação aos contextos e aos agentes, assim como a capacidade desenvolvida de compreender e contra-argumentar diferentes perspetivas, num clima de respeito, tolerância e solidariedade, como é ilustrado pelas seguintes *Aprendizagens Essenciais*:

Manifestar atitudes de respeito, de solidariedade, de cooperação, de responsabilidade, na relação com os que lhe são próximos [Estudo do Meio, 1.º ano];

Revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, dando razões para justificar as suas conclusões; demonstrar atitudes de inteligência emocional (...) [Inglês, 4.º ano];

Planificar e avaliar o texto oral, tendo em conta a intenção comunicativa e o género textual (expor/informar, explicar, argumentar), individualmente e/ou com discussão de diversos pontos de vista [Português, 8.º ano].

Face ao indicado, e retomando as concepções de vários autores (Apple & Beane, 1997; Giroux, 2011), a experiência escolar deverá contribuir para a promoção de uma postura e ação cidadã que visa a resolução de problemas sociais contemporâneos. Deste modo, e como surge na figura 10, foram reconhecidas 71 indicações curriculares que fazem referência aos processos de *resolução de problemas*.

Com maior expressão ($n_i=43$) contaram-se aquelas que assentam na ideia de que o desenvolvimento de competências no âmbito da *resolução problemas* é, porventura, trabalhado de modo transversal e, ainda, condição necessária para os resolver. Estas *Aprendizagens Essenciais* clarificam a relevância de competências aprimoradas neste domínio, assumindo, de forma inequívoca, a sua estrita relação com os saberes académicos específicos, nomeadamente, em Matemática ($\approx 88,4\%$) e em TIC ($\approx 11,6\%$):

Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas com números naturais, em contextos matemáticos e não matemáticos, e avaliar a plausibilidade dos resultados [Matemática, 1.º ano];

Elaborar algoritmos no sentido de encontrar soluções para problemas simples (reais ou simulados), utilizando aplicações digitais, por exemplo: ambientes de programação, mapas de ideias, murais, blocos de notas, diagramas e brainstorming online [TIC, 6.º ano];

Resolver problemas usando ideias geométricas em contextos matemáticos e não matemáticos concebendo e aplicando estratégias de resolução, incluindo a utilização de tecnologia, e avaliando a plausibilidade dos resultados [Matemática, 9.º ano].

Em consonância com o citado, (\approx)2,2% das *Aprendizagens Essenciais* sublinham a necessidade de se aperfeiçoarem as capacidades cognitivas e, até, interrelacionais das crianças e dos jovens, para que estes se tornem capazes de solucionar problemas em múltiplos e variados contextos. De modo complementar, indica-se que (\approx)1,4% das orientações analisadas fazem alusão a um trabalho pedagógico que incida sobre os desafios sociais, políticos e ambientais, promovendo a reflexão sobre os mesmos e a apresentação de possíveis soluções. Existem, pois, diretrizes que não só promovem o desenvolvimento de competências de resolução de problemas de forma abstrata, como também, com maior articulação, privilegiam a mobilização dessas competências para a discussão sobre a realidade, em sentido lato:

Identificar um problema ambiental ou social existente na sua comunidade (resíduos sólidos urbanos, poluição, pobreza, desemprego, exclusão social, etc.), propondo soluções de resolução [Estudo do Meio, 3.º ano];

Exemplificar ações a empreender, no sentido de solucionar ou mitigar problemas ambientais que afetam o território nacional, relacionando-os com os ODS [História e Geografia de Portugal, 6.º ano];

Identificar fontes de poluição sonora, em ambientes diversos, recorrendo ao uso de sonómetros, e, com base em pesquisa, avaliar criticamente as consequências da poluição sonora no ser humano, propondo medidas de prevenção e de proteção [Físico-Química, 8.º ano].

De acordo com os exemplos mobilizados, verifica-se que tanto nas áreas do saber associadas às ciências sociais e humanas – nomeadamente, História e Geografia de Portugal (2.º Ciclo), Geografia (3.º Ciclo) –, como nas áreas das ciências físicas e naturais – em concreto, Ciências Naturais (2.º e 3.º Ciclos) e Físico-Química (3.º Ciclo) – e, ainda, na disciplina de Inglês (3.º Ciclo), enfatiza-se a relevância da ação pedagógica contribuir para a mobilização de distintas capacidades dos estudantes para a ponderação sobre os *problemas sociais (e ambientais) e potenciais soluções*. Pese embora se reconheça a ligação efetiva entre as *Aprendizagens Essenciais* e os desafios contemporâneos, nas indicações associadas ao presente domínio essas relações são estabelecidas, meramente, sob o foco de análise teórico-conceitual. Explicitando por outras palavras, as 26 orientações curriculares consideram apenas um enquadramento teórico e reflexivo relativo aos problemas sociais e ambientais. Há, então, uma explicitação normativa para se *identificar* [Estudo do Meio, 2.º e 3.º anos, Inglês, 8.º ano], *discutir e analisar criticamente* [Ciências Naturais, 7.º e 9.º anos] estes problemas, assim como para *enumerar, exemplificar e relatar* [Geografia, 9.º ano] possíveis soluções, mas apenas como um exercício intelectual e, por vezes, escolarizado.

Identificaram-se, mais ainda, outras indicações curriculares que em muito se associam ao relatado no parágrafo anterior. De todas as *Aprendizagens Essenciais* analisadas, 160 relacionam-se com aprendizagens que facilitam a *interpretação da realidade social* e 63 remetem para o desenvolvimento da *responsabilidade e compromisso social dos estudantes*. É relevante destacar que estas duas subcategorias apresentam similitudes várias, uma vez que ambas parecem dialogar com a ideia de *leitura do mundo* (Freire, 2011; 2013), coincidente com a necessidade dos educandos melhor compreenderem e interpretarem a realidade social e, por tal, se assumirem como agentes sociais mais autónomos e livres.

A grande diferença entre elas reside nos processos de envolvimento e responsabilização (individual e coletiva) face à ação e ao comportamento humano. Para tornar mais clara esta distinção, pode considerar-se que as indicações curriculares relacionadas com a *interpretação da realidade social* se focam, essencialmente, na promoção de aprendizagens múltiplas que permitam aos estudantes compreender diferentes dimensões – sociológicas, históricas, filosóficas, culturais, políticas, ambientais, geológicas, ecológicas, ... – que condicionam e são condicionadas pela realidade social. Privilegia-se, em particular no 3.º Ciclo do Ensino Básico (nível de ensino ao qual correspondem 70,6% destas prescrições), saberes que favorecem a atribuição de um sentido mais claro e completo à realidade, como é evidenciado a seguir:

Reconhecer as implicações das condições atmosféricas diárias, no seu quotidiano [Estudo do Meio, 1.º ano];

Explicar as migrações oitocentistas (para outros continentes e dos campos para as cidades), relacionando-as com o crescimento populacional e com o processo de Industrialização [História e Geografia de Portugal, 6.º ano];

Identificar, nas mensagens publicitárias, a intenção persuasiva, os valores e modelos projetados [Português, 7.º ano];

Aplicar os conceitos de fusão/solidificação, ebulição/condensação e evaporação na interpretação de situações do dia a dia e do ciclo da água (...) [Físico-Química, 8.º ano].

Pelas *Aprendizagens Essenciais* apresentadas, parece ser plausível associar às indicações

curriculares relacionadas com a *interpretação da realidade social* uma ideia de *desocultação* dos fenómenos ambientais, sociais, culturais e políticos, para que as crianças e os jovens se tornem cidadãos mais conscientes. Por sua vez, as orientações curriculares enquadradas na *responsabilidade e compromisso social dos estudantes*, não desvirtuando a necessidade de se efetivar uma consciencialização face aos múltiplos e distintos elementos que condicionam aquela realidade social, privilegiam a ideia de envolvimento e responsabilidade co-partilhada nessa mesma realidade (Torres Santomé, 2007; 2017).

Explicando de um outro modo, as diretrizes nacionais relacionadas com a presente subcategoria, a par de procurarem que os estudantes entendam os diferentes elementos e relações que compõem a estrutura social, também visam desenvolver uma noção de responsabilidade partilhada por todos, ora consciencializando as crianças e os jovens para a importância das suas ações, ora potenciando atitudes conducentes com um desenvolvimento humano sustentável e responsável. Como é ilustrado pelas citações seguintes, estas orientações curriculares vão perfilhando a ideia de que os alunos são, também eles, agentes socialmente comprometidos, conhecedores e conscientes dos impactos da (sua) ação humana:

Relacionar o aumento da população mundial e do consumo de bens com alterações na qualidade do ambiente (destruição de florestas, poluição, esgotamento de recursos, extinção de espécies, etc.), reconhecendo a necessidade de adotar medidas individuais e coletivas que minimizem o impacto negativo [Estudo do Meio, 4.º ano];

Reconhecer o potencial tecnológico dos recursos do meio ambiente, explicitando as suas funções, vantagens e impactos (positivos ou negativos) pessoais, sociais e ambientais [Educação Tecnológica, 2.º Ciclo];

Distinguir fontes de energia renováveis de não renováveis e argumentar sobre as vantagens e desvantagens da sua utilização e as respetivas consequências na sustentabilidade da Terra, numa perspetiva interdisciplinar [Físico-Química, 7.º ano].

Assim, é importante referir que o currículo prescrito orienta o trabalho pedagógico no sentido das crianças e dos jovens entenderem ecologicamente a interação do ser humano com a natureza e com a sociedade, posicionando-se e agindo, no quotidiano, de forma ponderada e comprometida com o bem-comum. A este propósito, e com uma tradição efetivamente consolidada no âmbito da educação para a cidadania, apontam-se as orientações curriculares, a que corresponde (≈)1,2% das *Aprendizagens Essenciais*, que norteiam o trabalho docente associado à *Educação Cívica*.

Efetivamente, a dimensão cívica surge implícita no conceito de cidadania (Reis, 2000), assumindo-se, ainda, que a educação para a cidadania envolve, por conseguinte, uma dimensão de formação cívica (Bolívar, 2016; Ribeiro, Neves, & Menezes, 2014). Deste modo, foram reconhecidas 25 orientações curriculares que pretendem, com clareza, que os estudantes sejam capazes de agir civicamente. Esta preocupação é colocada de três modos distintos.

Desde logo, há as *Aprendizagens Essenciais* que visam promover o conhecimento sobre os «*principais símbolos nacionais (hino e bandeira)*» [Estudo do Meio, 1.º ano] ou «*o número de Estados pertencentes à União Europeia*» [Estudo do Meio, 4.º ano], relacionadas, então, com a ideia de localização geográfica e identificação de símbolos nacionais e internacionais.

Em segundo lugar, identificaram-se orientações com uma dimensão mais formal, subjacente, por exemplo, ao reconhecimento de organizações, normas ou leis, nomeadamente

«instituições e serviços que contribuem para o bem-estar» [Estudo do Meio, 2.º ano] ou «normas relacionadas com os direitos de autor» [TIC, 5.º e 6.º anos], «propriedade intelectual e licenciamento» [TIC, 8.º e 9.º anos]. Estes exemplos mostram uma dimensão de mero conhecimento das regras e normativos legais e/ou de organizações cívicas de especial relevância.

Por último, registaram-se indicações que, pese embora ligadas às normas, evidenciam maior preocupação com a ação quotidiana dos estudantes. É, pois, de realçar a existência de orientações curriculares que enquadram a aprendizagem do «*número europeu de emergência médica (112)*» [Estudo do Meio, 2.º ano], «*de deteção de ausência de sinais vitais no ser humano*» [Ciências Naturais, 6.º ano], das «*regras de organização, participação e de preservação da qualidade do ambiente*» [Educação Física, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos] e, também, dos «*procedimentos de alarme em caso de emergência e [de como] executar procedimentos de suporte básico de vida*» [Ciências Naturais, 9.º ano]. Estas indicações distinguem-se das anteriores, porquanto orientam a atuação em situações concretas de interação pessoal, o que poderá contribuir para o seu bem-estar e dos concidadãos.

Porém, é preciso ter em atenção que, como explicitam Starkey e colaboradores (2014), o foco das dinâmicas de formação cívica nem sempre coincide com o foco dos processos de educação para a cidadania, porque tendem a privilegiar uma aprendizagem próxima da memorização e/ou um entendimento de cidadania como o cumprimento, acrítico e passivo, de regras pré-estabelecidas. Nesse sentido, realça-se que, relativamente às diretrizes curriculares no âmbito do *compromisso e participação social*, (\approx)2,8% orientam a dinâmica pedagógica para que os estudantes se afirmem como agentes de ação e participação. A par do referido, é imprescindível destacar que apenas uma *Aprendizagem Essencial* – «*produzir textos de 50 a 90 palavras, com vocabulário de uso do quotidiano; escrever ou responder a uma carta informal, email, tweet; escrever uma notícia para o jornal da escola*» [Inglês, 8.º ano] – explicita uma possível forma de os estudantes participarem na comunidade escolar, em sentido estrito, sendo este um elemento indispensável para a educação para a cidadania.

Todavia, e sendo pouco expectável esta divergência na frequência absoluta das menções à *participação na comunidade escolar* em comparação com as referentes à *participação na comunidade local*, identifica-se que face a esta última existem 19 orientações curriculares que parecem orientar práticas que promovem o envolvimento dos estudantes na sua comunidade. É particularmente interessante indicar que as dinâmicas de participação são variadas na forma e no sentido.

Por um lado, aponta-se a necessidade de os estudantes desenvolverem aprendizagens para que se tornem capazes de, autonomamente, utilizar as «*moedas e notas da Zona Euro*» [Matemática, 2.º ano], «*manifestar atitudes positivas conducentes à preservação do ambiente próximo*» [Estudo do Meio, 2.º ano], «*adotar práticas seguras de utilização das ferramentas digitais e na navegação na Internet*» [TIC, 7.º ano] ou «*selecionar o modo de transporte mais adequado*» [Geografia, 8.º ano]. Estas indicações, em parte, parecem marcadas por uma conceção individualista da participação nos contextos sociais, sejam eles a comunidade local ou a comunidade virtual, próxima de uma lógica de mera relação (de usufruto, talvez) com essas comunidades.

Por outro lado, e com uma aproximação muito mais clara aos entendimentos conceptuais que atribuem à escola uma responsabilidade (de mudança) social e entendem as crianças e jovens como agentes ativos que podem *transformar o mundo* (Freire, 1970), contam-se orientações curriculares que assumem este ímpeto de ação comunitária, pelo qual a escola e o contexto local interagem e se modificam (Apple & Beane, 1997; Rosales López, 2015). A este

propósito, leiam-se as seguintes, que parecem particularmente elucidativas:

Intervir na comunidade, individualmente ou em grupo, reconhecendo o papel das artes nas mudanças sociais [Educação Visual, 2.º Ciclo];

Participar e/ou desenvolver campanhas de sensibilização ambiental tendo em vista transformar os cidadãos em participantes ativos na proteção dos valores da paisagem, do património e do ambiente [Geografia, 9.º ano].

Face aos exemplos citados, e apesar da sua reduzida expressão quando se tem em consideração a totalidade das referências curriculares, parece importante destacar que o currículo nacional prevê, de facto, dinâmicas de participação e envolvimento comunitário, numa lógica de afirmação da agência social dos estudantes pelo conhecimento adquirido e sua mobilização para o aperfeiçoamento do seu contexto social. Tal contexto é, na contemporaneidade, marcado pela diversidade cultural e identitária, sendo pertinente, por consequência, compreender de que forma o currículo prescrito se associa à categoria *identidade e estatuto*.

8.1.1.3. Identidade e estatuto

Como se estabeleceu já nas páginas anteriores, os aspetos relacionados com o autoconhecimento, a identidade individual e a identidade coletiva têm especial relevância para a participação social e, nesse sentido, para as dinâmicas de educação para a cidadania.

É pertinente recordar que há uma correlação negativa entre a progressão escolar e a enunciação de aspetos relacionados com a identidade e o estatuto dos estudantes (cf. Gráfico 3). Isto é, parece que os mesmos são mais valorizados nos anos iniciais. Porém, essa análise é insuficiente para se compreender o modo como, neste âmbito, as diretrizes nacionais orientam as práticas educativas. Como se pode constatar na figura que a seguir se apresenta, as orientações curriculares no presente domínio testemunham uma maior incidência de indicações normativas associadas ao autoconhecimento ($n_i=57$), quando comparadas com as duas restantes categorias, construção da identidade ($n_i=40$) e respeito pelas identidades ($n_i=41$).

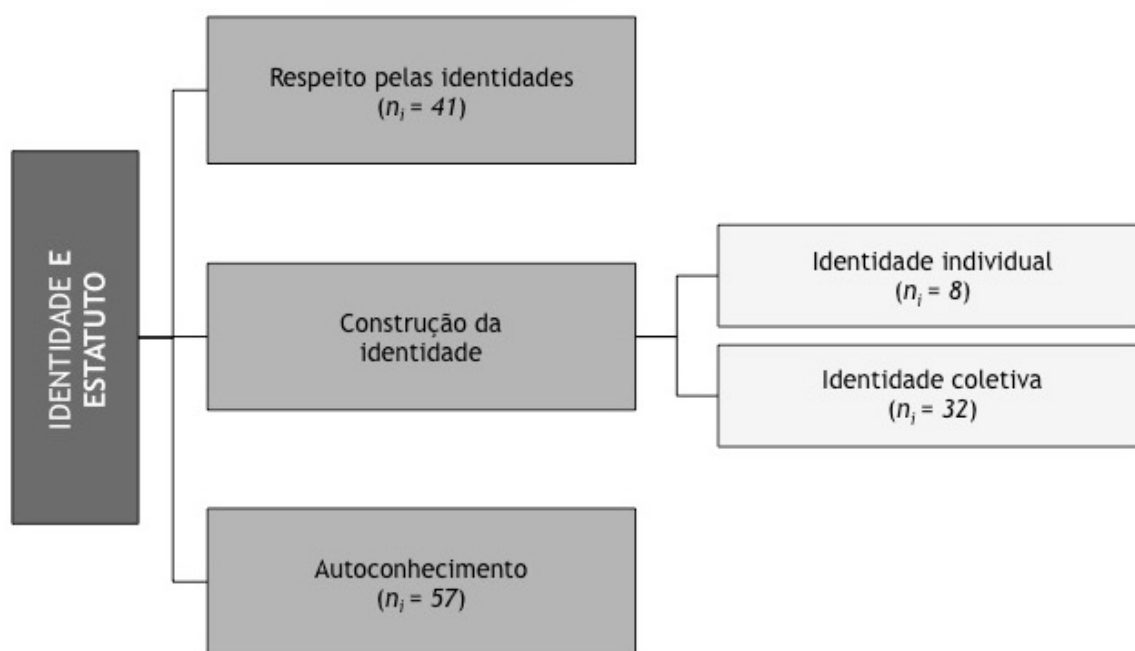


Figura 10. Frequência absoluta das referências associadas à *Identidade e estatuto*.

A multiculturalidade, nas sociedades ocidentais, é uma realidade (Banks, 1990), pelo que é importante que o currículo perfilhe preocupações com um entendimento pluricultural do mundo e da humanidade, de modo a promover valores como a tolerância e a valorização da diversidade (Osler & Solhaug, 2018) e a contrariar lógicas de etnocentrismo cultural (Diogo, 2008; Stoer, 2008b). São identificadas, nos diferentes ciclos do Ensino Básico e em distintas componentes curriculares, orientações prescritivas que convergem com aquele entendimento:

Relacionar a apresentação de obras de dança com o património cultural e artístico, compreendendo e valorizando as diferenças enquanto fator de identidade social e cultural [Educação Artística, Dança, 1.º Ciclo];

Valorizar a diversidade de culturas, de vivências e de mundivisões presente nos textos [Português, 6.º ano];

Reconhecer aspetos que conferem singularidade a cada região, comparando características culturais, do povoamento e das atividades económicas [Geografia, 8.º ano].

A partir das citações acima apresentadas, e de outras, foi possível perceber dois contributos distintos no âmbito do respeito pela diversidade cultural, ainda que de limites ligeiramente difusos, não tendo sido, por isso, considerados separadamente.

Em primeiro, e de forma mais explícita, referem-se aquelas orientações que indicam a necessidade de, em contexto escolar, se promover a valorização da diversidade cultural. Nessa linha de pensamento, e talvez com o propósito de «*desenvolver a empatia com o outro*» [Inglês, 9.º ano], são identificadas diretrizes que apontam a importância das crianças reconhecerem «*as múltiplas pertenças de cada pessoa a diferentes grupos e comunidades*» [Estudo do Meio, 2.º ano], de modo a consolidar valores como o respeito pelo outro e a tolerância. Sublinha-se o facto de algumas diretrizes curriculares aludirem à necessidade de se «*reconhecer e valorizar a diversidade de etnias e culturas existentes na sua comunidade*» [Estudo do Meio, 3.º ano]. Outras indicações curriculares, por sua vez, apresentam uma formulação mais aberta, que induz a relevância de, em contexto escolar, se desenvolverem trabalhos que promovam atitudes de valorização da «*diversidade cultural e o direito à diferença*» [História e Geografia de Portugal, 6.º ano]. Esta diversidade deverá, então, ser analisada à luz de múltiplos elementos, como os textos orais, escritos e literários [Português, 2.º, 5.º e 6.º anos, Inglês, 9.º ano], as festividades das diferentes culturas [Inglês, 9.º ano], as especificidades de diferentes tradições religiosas [História, 7.º e 8.º anos], entre outros.

Em consonância com o apresentado, as *Aprendizagens Essenciais* clarificam a pertinência das diferentes escolas e dos diferentes níveis de ensino fomentarem valores de tolerância, empatia, convivência e respeito pela diferença, em sentido lato, de compreensão da sua importância e, também, da necessidade de os preservar na defesa de uma realidade social progressivamente mais inclusiva. Esses princípios surgem notórios nas seguintes orientações prescritas:

Desenvolver a autonomia e a perseverança de forma a demonstrar atitudes mais tolerantes, reconhecendo e respeitando opiniões divergentes (...) [Inglês, 8.º ano];

Explicar a importância do diálogo e da cooperação internacional na preservação da diversidade cultural [Geografia, 8.º ano];

Identificar e interpretar os valores olímpicos e paralímpicos, compreendendo a sua importância para a construção de uma sociedade moderna e inclusiva [Educação Física, 8.º ano].

Em segundo lugar, também os mais jovens precisam de compreender que a diversidade cultural contemporânea é resultado de um conjunto amplo de movimentos históricos que possibilitaram a interação e mestiçagem de culturas ancestrais (Gimeno Sacristán, 2003), com impactos nas manifestações culturais atuais, como a língua e a religião.

Nesse sentido, é importante indicar a existência de *Aprendizagens Essenciais* que fazem referência ao conhecimento de elementos culturais das realidades nacionais e internacionais, seja numa perspetiva histórica – «*Sublinhar a importância das comunidades judaica e muçulmana na sociedade medieval portuguesa*» [História e Geografia de Portugal, 5.º ano] ou «*Reconhecer a língua e a religião como fatores de unidade do mundo islâmico*» [História, 7.º ano], seja numa lógica de dispersão geográfica – «*Reconhecer a existência de semelhanças e diferenças entre os diversos povos europeus, valorizando a sua diversidade*» [Estudo do Meio, 3.º ano] ou «*Reconhecer aspetos que conferem singularidade a cada região, comparando características culturais, do povoamento e das atividades económicas*» [Geografia, 8.º ano].

Apesar de uma representatividade pouco expressiva face à totalidade das indicações curriculares (≈2,2%), as *Aprendizagens Essenciais* apresentam orientações que tornam evidente a necessidade de se introduzir, na dinâmica pedagógica, processos que promovam a abertura para com a diferença, seja na sua dimensão pessoal, seja na sua dimensão cultural.

Como sugere Gimeno Sacristán (2003), é importante reconhecer que as dinâmicas de construção e/ou reconfiguração da identidade de cada um também se fazem em interação com a identidade dos outros, num processo que envolve a proximidade e/ou afastamento cultural. Assim sendo, a par de lógicas de respeito e tolerância, o currículo prescrito português evidencia, também, um foco no desenvolvimento da identidade individual e coletiva dos mais novos, como se explicita nos seguintes excertos:

Reconhecer elementos da sua própria cultura, tais como diferentes aspetos de si próprio (...) [Inglês, 3.º ano];

Conhecer, com algum pormenor, o seu meio e identidade; estabelecer comparações entre as suas vivências e as dos outros; falar sobre atividades de lazer do seu meio cultural por oposição a outras culturas, incluindo a anglo-saxónica; reconhecer, compreender e explicar exemplos concretos de atitudes de tolerância e respeito intercultural [Inglês, 6.º ano].

Há, como acima se lê, indicações curriculares que relacionam, desde logo, os aspetos associados ao reconhecimento e valorização da diversidade cultural com aqueles que remetem para a construção da sua própria identidade, tanto numa dimensão individual como numa dimensão coletiva. No entanto, o modo como as indicações curriculares introduzem orientações que se ligam à construção identitária das crianças e dos jovens pode ser um pouco mais esclarecida.

É importante sublinhar, como primeiro ponto, que as diretrizes curriculares referentes à identidade coletiva em muito se aproximam, nos seus princípios e forma, daquelas elencadas no âmbito do respeito pela diferença. Um aspeto particularmente relevante é a ideia de valorização de um legado cultural diverso e de mestiçagem que, de uma forma ou de outra, parece enformar as sociedades contemporâneas, enquanto construção sociocultural. Tal traduz-se, por exemplo, na necessidade de se abordar, em contexto escolar, «*a importância do legado*

africano nas sociedades portuguesa e brasileira» [História e Geografia de Portugal, 6.º ano] ou, então, de se promoverem ações pedagógicas que propiciem a crítica artística «*tendo em conta os enquadramentos socioculturais do passado e do presente*» [Música, 2.º Ciclo].

O mencionado no parágrafo anterior evidencia a existência de *Aprendizagens Essenciais* que se direcionam para a valorização do património comum dos estudantes. A este propósito, e como será evidenciado em 8.1.1.5 e 8.1.1.6, é pertinente ter em consideração que, no seu essencial, o foco destas referências se encontra nos contextos local e/ou nacional. Nesse sentido, e assumindo uma incidência em particular, mas não exclusiva, da componente curricular de História e Geografia de Portugal, esse património coletivo é, na sua maioria, associado ao contexto português ou, ainda, à própria comunidade local/regional de cada organização escolar, como se nota nos seguintes excertos:

Construir um friso cronológico com os factos e as datas relevantes da História de Portugal, destacando a formação de Portugal, a época da expansão marítima, o período filipino e a Restauração, a implantação da República e o 25 de Abril [Estudo do Meio, 4.º ano];

Reconhecer algumas características ambientais, sociais, culturais e paisagísticas que conferem identidade a Portugal e à população portuguesa [História e Geografia de Portugal, 6.º ano];

Pesquisar novas ideias e reinterpretar ideias existentes de modo a criar produtos adequados à sua realidade cultural e quotidiana [Inglês, 7.º ano].

Aqueles, a par de outros que, por exemplo, fazem referência ao património tradicional, como contos e outros textos do património oral [Português, 1.º e 2.º anos] ou jogos tradicionais [Educação Física, 9.º ano], denunciam uma tendência para que as dinâmicas escolares sejam promotoras de uma identidade co-partilhada, que contribua para a consolidação de um tecido social mais forte, porventura no sentido de um «projeto social integrador» (Afonso, 1999, p. 6). Verifica-se, então, que as orientações curriculares prescritas incidem, de forma mais efetiva, no conhecimento e análise da dimensão local e nacional desse mesmo património: análise dos vestígios (edificados, tradições, etc.) históricos no passado local [Estudo do Meio, 3.º ano] e da biodiversidade dos ecossistemas próximos da escola [Ciências Naturais, 8.º ano] ou caracterização e reflexão sobre a diversidade cultural no contexto local e nacional [Inglês, 6.º e 7.º anos].

Essa incidência maior no âmbito português ou regional não nega, de forma alguma, as interações com outros domínios culturais e geográficos, identificando-se orientações curriculares nesse sentido. A título de exemplo, destaca-se a valorização do desporto como uma construção sociocultural que tem que ser compreendida à luz dos contextos históricos e sociais [Educação Física, 9.º ano] ou o entendimento da produção e análise artísticas como um fenómeno contextual influenciado por e que influencia as diferentes realidades sociais [Educação Visual, 2.º e 3.º Ciclos], assumindo-se, assim, como «*património e fator de identidade cultural*» [Dança, 1.º Ciclo].

De modo sumário, a tendência evidenciada nas *Aprendizagens Essenciais* é a de se privilegiarem dinâmicas educativas que promovam o conhecimento, a valorização e, talvez mais importante no presente âmbito, o sentido de pertença e salvaguarda do património local e nacional, na sua dimensão cultural, histórica, artística, natural, geográfica, entre outras. Atente-se, pois, nas seguintes orientações curriculares particularmente reveladoras do apontado:

Reconhecer e valorizar o património natural e cultural - local, nacional, etc. -identificando na paisagem elementos naturais (sítios geológicos, espaços da Rede Natura, etc.) e vestígios materiais do passado (edifícios, pontes, moinhos e estátuas, etc.), costumes, tradições, símbolos e efemérides [Estudo do Meio, 4.º ano];

Analisar situações concretas como consumidor prudente e defensor do património cultural e natural da sua localidade e região, manifestando preocupações com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente [Educação Tecnológica, 2.º Ciclo].

Partindo da ideia de cultura comum partilhada, será relevante ter em consideração as referências à identidade individual, que correspondem a (≈)0,47% das indicações prescritivas, surgindo apenas no 1.º Ciclo Básico e na componente curricular de Música no 2.º Ciclo. As mesmas têm um foco muito concreto, como se verifica nos exemplos abaixo:

Reconhecer elementos da sua própria cultura: diferentes aspetos de si próprio e identificar pessoas, lugares e aspetos que são importantes para si e para a sua cultura (...) [Inglês, 4.º ano];

Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto [Português, 4.º ano];

Mobilizar aprendizagens de diferentes áreas do conhecimento para a construção do seu referencial criativo [Música, 2.º Ciclo].

Pese embora a reduzida expressão numérica quando se considera a totalidade das referências curriculares normativas, o sentido das *Aprendizagens Essenciais* no presente domínio é de especial importância. Parecendo dialogar com o sustentado por Sarmento (2005), as orientações curriculares estabelecem, de forma inequívoca, a necessidade de as instituições escolares contribuírem para que cada uma das crianças seja capaz de construir, com base na sua experiência de vida e nas aprendizagens das diferentes áreas disciplinares, os seus referenciais de criação e de ação, assim como favorecerem a aquisição do seu sentido de pertença. Estes referenciais de sentido são, então, alicerces que permitem que os alunos interpretem e ajam sobre a realidade e os artefactos sociais e artísticos e, não menos importante, assumam certa consciencialização e conhecimento de si.

Este anterior aspeto relaciona-se com a última subcategoria definida, o *autoconhecimento*. De facto, considerou-se pertinente criar um domínio autónomo, porque ao contrário da identidade individual, que interage com os contextos sociais e culturais (Gimeno Sacristán, 2003), ao autoconhecimento não se atribuiu essa interconexão. Esta subcategoria integra, então, um conjunto de indicações curriculares que indiciam práticas pedagógicas de conhecimento do próprio sob diferentes focos, como o reconhecimento do seu nome [Português, 1.º ano], de datas e factos importantes na sua vida [Estudo do Meio, 1.º ano], de práticas de higiene e segurança [Educação Tecnológica, 2.º CEB], de hábitos individuais de saúde, de cuidado do corpo e de alimentação saudável [Estudo do Meio, 2.º ano; Ciências Naturais, 6.º ano; Educação Física, 8.º e 9.º anos], de consciencialização e autorregulação de métodos individuais de trabalho [Educação Visual, 2.º Ciclo; Matemática, todos os anos], entre outros.

De acordo com o mencionado, e tomando por referência as citações que a seguir se apresentam, fica evidente que, ao invés do analisado face às (sub)categorias anteriores, as

indicações curriculares referentes ao autoconhecimento, que correspondem a (\approx)3%⁴³ de todas as *Aprendizagens Essenciais*, parecem indiciar um certo isolamento e ‘autocentramento’ dos processos:

Conhecer datas e factos significativos da sua história individual que concorram para a construção do conhecimento de si próprio [Estudo do Meio, 1.º ano];

Escrever um pequeno texto descritivo sobre a sua rotina diária, a escola, acontecimentos, com a ajuda de tópicos ou imagens (...) [Inglês, 6.º ano];

Avaliar o seu próprio discurso a partir de critérios previamente acordados com o professor [Português, 7.º ano];

Desenvolver confiança nas suas capacidades e conhecimentos matemáticos, e a capacidade de analisar o próprio trabalho e regular a sua aprendizagem [Matemática, todos os anos].

De acordo com o que é defendido, por exemplo, por Carr (1991), Heater (2004a) e Torres Santomé (2007), estas práticas parecem negligenciar a vivência numa sociedade democrática, norteadas por lógicas mais individualistas conferidas ao próprio conceito de cidadania. Como complemento ao mencionado, salienta-se que nem todas as indicações curriculares associadas ao autoconhecimento se circunscrevem à história ou práticas dos estudantes. Porém, mesmo quando orientam o trabalho pedagógico para outros saberes, estes são definidos e desenvolvidos partindo daquilo que é a centralidade do aluno, da sua experiência, da sua história e das suas relações pessoais. Ou seja, pode referir-se a existência de *Aprendizagens Essenciais* que, por exemplo, convidam ao trabalho pedagógico sobre os itinerários quotidianos dos alunos [Estudo do Meio, 1.º ano], sobre a história do local onde habitam [Estudo do Meio, 3.º ano] ou, então, sobre a compreensão das adaptações do seu corpo à sua atividade física [Educação Física, 6.º ano].

Tomando como base o indicado, e mesmo constatando-se a presença dos aspetos individuais, eventualmente individualistas, relativamente às orientações curriculares no domínio do autoconhecimento, esse aspeto não deverá negar aqueles que são os contributos do currículo nacional no âmbito da valorização da diversidade e, não menos importante, da interação dessa diversidade com as dinâmicas de construção da identidade individual e coletiva das crianças e dos jovens.

Assim, por um lado reconhece-se uma espécie de convivência entre dois modelos distintivos de cidadania, nomeadamente uma acentuação de uma ‘*cidadania liberal*’ nas questões relacionadas com o autoconhecimento e uma valorização de um modelo de ‘*cidadania em pluralismo democrático e cultural*’ nos aspetos associados ao respeito pela diversidade e à construção identitária (Gimeno Sacristán, 2003). Por outro lado, e mesmo assumindo a reduzida expressão quantitativa dos pontos relacionados com a identidade e estatuto, é de ressaltar a importância qualitativa dos mesmos, sobretudo pela transparência na orientação do trabalho curricular contextualizado.

Um elemento que permite elucidar sobre esta ambivalência das orientações curriculares analisadas no que diz respeito aos processos de educação para a cidadania são os verbos

⁴³ Note-se que a citação de Matemática mobilizada é repetida 31 vezes ao longo dos documentos curriculares, pelo que, ao ignorar tal repetição, a frequência relativa desta subcategoria corresponderia a (\approx)1,41%.

mobilizados: *conhecer, identificar, interpretar, ...* – como opções verbais associadas a *saber sobre*; e opções verbais – *participar, reconhecer, valorizar, ...* – que evidenciam uma preocupação com aquilo que será o *saber ser*, remetendo para as atitudes e comportamentos das crianças e dos jovens.

Desta forma, parece possível associar à categoria em análise uma dimensão de memorização e autoconhecimento, insuficientes para as dinâmicas de educação para a cidadania que valorizam, preferencialmente, a relação e interação de cada indivíduo com o coletivo. Sob um outro sentido, e talvez numa lógica de complementaridade, as dinâmicas identitárias e de estatuto, em parte, vão-se vinculando à construção de entendimentos comuns e de um sentido de pertença, individual e coletivo, a uma dada comunidade local e nacional (Portugal). E, deste modo, reconhece-se e valoriza-se a diferença, o que, de forma inequívoca, faz sobressair os direitos individuais e coletivos.

8.1.1.4. Direitos individuais e coletivos

Como foi já indicado, a referência aos direitos individuais e coletivos é, na totalidade das *Aprendizagens Essenciais*, completamente residual (cf. Gráfico 1). Ao considerarem-se as 1874 orientações curriculares, constata-se que a alusão aos direitos, conceito aqui entendido em sentido lato, é feita em apenas (\approx)0,37% das mesmas.

Só esse dado permite perceber que, ao contrário do que é defendido por Osanloo (2009), à consciencialização sobre os direitos – associada ao conhecimento dos mesmos, à sua reflexão, discussão e defesa – se atribui uma função completamente secundária no âmbito do currículo prescrito português. Por outras palavras, a conceptualização da escola como um espaço de reconhecimento, valorização, vivência e promoção dos direitos não é particularmente subscrita por aquelas orientações curriculares.

Não sendo possível desenvolver uma análise muito detalhada desta categoria, dada a sua reduzida representatividade, é relevante indicar, e como está explícito na figura 12, que a mesma surge associada a três elementos distintos.

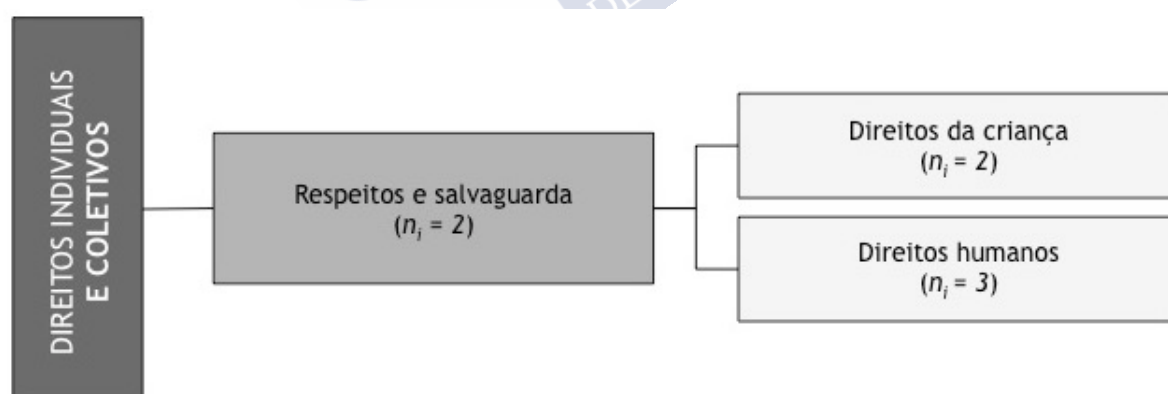


Figura 11. Frequência absoluta das referências associadas aos *Direitos individuais e coletivos*.

O primeiro aspeto a ressaltar é a menção aos direitos da criança, sendo particularmente interessante, neste domínio, o facto de aqueles serem, em exclusivo, referenciados na componente curricular de Estudo do Meio, do seguinte modo:

Valorizar a aplicação dos direitos consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança [Estudo do Meio, 2.º ano];

Reconhecer casos de desrespeito dos direitos consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança, sabendo como atuar em algumas situações, nomeadamente que pode recorrer ao apoio de um adulto [Estudo do Meio, 4.º ano].

Tendo em consideração os excertos, sublinha-se que em nenhum dos dois se faz alusão ao conhecimento específico dos direitos explicitados na *Convenção sobre os Direitos da Criança*. A par disso, as citações não clarificam a importância de se fazer uma abordagem em torno dos princípios e valores subjacentes a esses direitos, o que teria particular pertinência abordar em contexto escolar uma vez que «the school remains a key site where children's understanding of child rights and human rights can be developed» (Osler & Solhaug, 2018, p. 291). Deste modo, fica patente que esta temática é integrada no currículo de uma forma esporádica, sem sistematização ou aprofundamento conceptual.

Mais ainda, as diretrizes demonstram alguma contradição, uma vez que se pretende promover a valorização dos direitos das crianças, de modo a que os mais novos sejam capazes de reconhecer situações de desrespeito pelos mesmos, recorrendo a um adulto para o seu apoio, mas sem que a tal corresponda, por parte dos estudantes, um reconhecimento do que são os direitos das crianças, qual é a sua importância e o seu significado social. Aliás, como se pode ler no excerto que a seguir se transcreve, essa contradição encontra-se também presente na orientação curricular que faz referência explícita aos direitos humanos: «*Reconhecer a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos para a construção de uma sociedade mais justa*» [Estudo do Meio, 4.º ano]⁴⁴.

A ausência de maior detalhe sobre a temática dos direitos humanos, em geral, e dos direitos das crianças, em particular, poderá ser explicada pela existência de um tema – Direitos Humanos – a ser trabalhado, em todos os níveis de ensino, no âmbito da componente curricular de *Cidadania e Desenvolvimento*. Porém, e como foi explicitado em 8.1, as orientações dessa componente não permitem analisar, com maior detalhe, as indicações curriculares neste domínio, uma vez que é da responsabilidade de cada organização educativa definir o desenvolvimento desse tema.

Tendo em consideração uma conceção mais vasta de direitos humanos, que tanto integra o respeito pela diferença, como o direito à vida (Middell, 2016), foram ainda enquadradas duas outras orientações curriculares que parecem ir ao encontro de uma abordagem *em, sobre e para* os direitos humanos, ainda que de modo implícito:

Valorizar a diversidade cultural e o direito à diferença [História e Geografia de Portugal, 5.º ano];

Analisar o processo que desembocou na abolição da escravatura e da pena de morte [História e Geografia de Portugal, 6.º ano].

É ainda possível identificar duas *Aprendizagens Essenciais* que remetem para os direitos individuais e coletivos, embora a sua relação com os direitos humanos seja menos clara. Estas orientações referem-se ao modo como a Revolução de 1974, ao instalar um regime democrático, expandiu os direitos e liberdades dos cidadãos portugueses – «*Relacionar a Revolução do 25*

⁴⁴ Existe uma outra referência explícita aos direitos humanos, mas pelos critérios de exclusão, a mesma não foi considerada, parecendo circunscrever-se ao saber definir o conceito: «*Identificar/aplicar os conceitos: Barroco; Revolução científica; Racionalismo; Iluminismo; Estrangeirado; Separação de poderes; Soberania popular; Direitos Humanos*» [História, 8.º ano].

de Abril de 1974 com a obtenção de liberdades e direitos» [Estudo do Meio, 4.º ano] – e ao facto de a Revolução Francesa ter sido estruturante para «a abolição dos direitos e privilégios feudais e o estabelecimento do conceito de cidadania moderno, estabelecendo-se, teoricamente, o princípio da igualdade perante a lei» [História, 8.º ano]. Estas duas orientações curriculares, apesar de não perfilharem como principal elemento o desenvolvimento de um pensamento em torno dos direitos individuais e coletivos, têm potencial pedagógico para aprofundar esse tema.

Em jeito de súpula, as sete orientações citadas ilustram uma realidade curricular que tende a atribuir uma dimensão residual aos direitos individuais e coletivos. Essa menor preocupação evidencia-se pela diminuta referência, direta ou indireta, aos mesmos e, talvez com maior preponderância, ao modo como os saberes associados aos direitos são apresentados. Ao contrário do sustentado nas páginas iniciais do presente texto, não foi possível identificar uma orientação coerente, progressiva e integrada para o trabalho dos direitos individuais e coletivos, tanto no seu conhecimento, como nas suas implicações sociais e individuais e, mais importante, nos princípios e valores que os sustentam.

Neste contexto terá de firmar-se, então, a ação docente como um elemento essencial para, através do exemplo, facilitar a consciencialização, por parte dos estudantes, de quais são os seus direitos e de que forma estes se implicam na sua vida e na realidade social (Freire, 2011).

É pertinente ter em atenção que a análise desenvolvida para esta categoria tem alguns pontos de contacto com uma outra: a cidadania europeia.

8.1.1.5. Cidadania europeia

À semelhança da categoria anterior, as referências associadas à *cidadania europeia*, em todos os documentos, têm uma expressão inferior a 1% da totalidade das orientações curriculares analisadas ($\approx 0,5\%$) e em nenhuma delas surge uma referência explícita ao conceito.

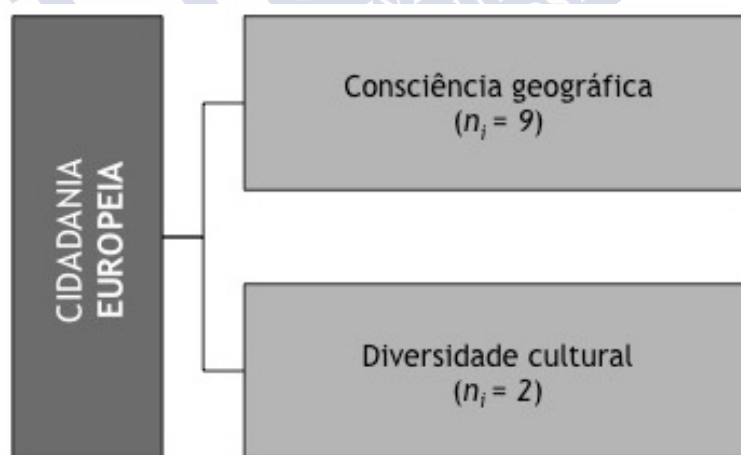


Figura 12. Frequência absoluta das referências associadas à *Cidadania europeia*.

Efetivamente, como se visualiza na figura 13, a relação entre as *Aprendizagens Essenciais* e a cidadania europeia circunscreve-se a dois aspetos distintos: consciência geográfica e diversidade cultural.

As questões associadas à consciência geográfica estão presentes em cinco componentes curriculares distintas – Estudo do Meio ($n_i=4$); História e Geografia de Portugal ($n_i=1$); Geografia ($n_i=3$); História ($n_i=1$); Inglês ($n_i=2$). No seu essencial, remetem para a localização ou para a compreensão geográfica, em sentido estrito ou, então, para temáticas relacionadas com os fluxos migratórios e/ou a densidade populacional no continente europeu, referenciando,

ainda, a União Europeia. Leiam-se os seguintes excertos:

Conhecer o número de Estados pertencentes à União Europeia, localizando alguns estados-membros num mapa da Europa [Estudo do Meio, 4.º ano];

Localizar Portugal continental e insular, em relação a diferentes espaços geográficos (Península Ibérica, Europa, Mundo), com recurso aos pontos cardeais e colaterais e a outros elementos geográficos de referência [História e Geografia de Portugal, 5.º ano];

Identificar padrões na distribuição dos fluxos migratórios, à escala nacional, europeia e mundial, enunciando fatores responsáveis por essa distribuição [Geografia, 8.º ano].

As citações acima transcritas explicitam o modo como diferentes componentes curriculares contribuem para a compreensão europeia: no geral, um entendimento geográfico – cartografia, geografia física e geografia humana – da Europa. É importante mencionar que a geografia, e o entendimento da dimensão europeia na sua expressão geográfica, poderá ter impacto no modo como os estudantes perspetivam o continente europeu e a sua cidadania, reconhecendo-se, por vezes, uma conceção eurocêntrica associada, por exemplo, à ideia de que a Europa ocupa o centro planetário ou de que a Europa nunca foi conquistada (Keating, 2014).

Porém, como foi sustentado nos capítulos introdutórios do presente texto, a ideia de cidadania europeia, vinculada a uma conceção de cidadania transnacional, não se restringe a uma conceção meramente geográfica, antes a um sentido de pertença mais amplo, com determinados valores intrínsecos e valorativo da diversidade (Osler, 2015). A este propósito, é importante mencionar a existência de duas *Aprendizagens Essenciais* nas quais se notam elementos que parecem convergir com essa conceção:

Reconhecer a existência de semelhanças e diferenças entre os diversos povos europeus, valorizando a sua diversidade [Estudo do Meio, 3.º ano];

Reconhecer (...) alguns países da União Europeia; comparar agregados familiares, tipos de habitação e festividades em diferentes países [Inglês, 7.º ano].

Das citações anteriores, aquela que é relativa à disciplina de Inglês ilustra a possibilidade de se integrarem e (co-)relacionarem aspetos geográficos concretos com uma dimensão mais abrangente e capaz de promover a compreensão das diferentes realidades sociais, culturais e políticas dos vários países da União Europeia e da Europa, em sentido mais amplo. Talvez fosse viável, com a junção de outros exemplos que evidenciassem esta interação, concretizar um trabalho continuado e comprometido com o desenvolvimento da cidadania europeia, assente em princípios e valores inclusivos (Rosales López, 2009a).

Face ao referido, percebe-se que o currículo prescrito do Ensino Básico português não orienta, de forma sistemática, um trabalho que promova o desenvolvimento e a consolidação de uma cidadania europeia nas crianças. Assim, faz sentido associar estes dados às considerações de Keating (2014), nomeadamente quando aquele conclui que «european citizenship is currently presented in these [curriculum] texts as something that is separate from, and secondary to, national and even global sources of citizenship» (p. 174).

8.1.1.6. Cidadania global ou cosmopolita

Efetivamente, a afirmação acima citada parece corresponder à realidade portuguesa, uma vez que a referência a aspetos relacionados com a cidadania global é, aproximadamente, 4 vezes superior àqueles que remetem para a cidadania europeia (cf. Gráfico 1). Como tal, a esta temática é possível associar (\approx)2% da totalidade das *Aprendizagens Essenciais* analisadas. A este propósito, é pertinente indicar que, divergindo daquilo que são as concepções de Ross (2000), não se verificou uma concepção de superioridade da cultura europeia, no sentido de a proteger de certa deterioração, uma vez que «‘our’ culture has discrete, autonomous and timeless qualities, whereas it is a shameless magpie collection of material borrowed from around the globe» (p. 156).

Um aspeto que corrobora essa análise é o facto das referências, associadas à categoria *cidadania global e cosmopolita* ($n_i=39$), serem três vezes superiores àquelas registadas no âmbito da *cidadania europeia* ($n_i=11$). Atendendo que uma educação cosmopolita assenta em diferentes pressupostos, como o pluralismo cultural e político, a tolerância, o diálogo democrático, entre outros, que convergem com a valorização de um pensamento e de um comprometimento social que deverão ter em consideração a humanidade no seu todo (Fonseca, 2009), não parece evidenciar-se um entendimento de superioridade cultural europeia. A este propósito, recorda-se que estes aspetos, embora com reduzida expressão quantitativa, foram já registados em 8.1.1.3 como particularmente relevantes.

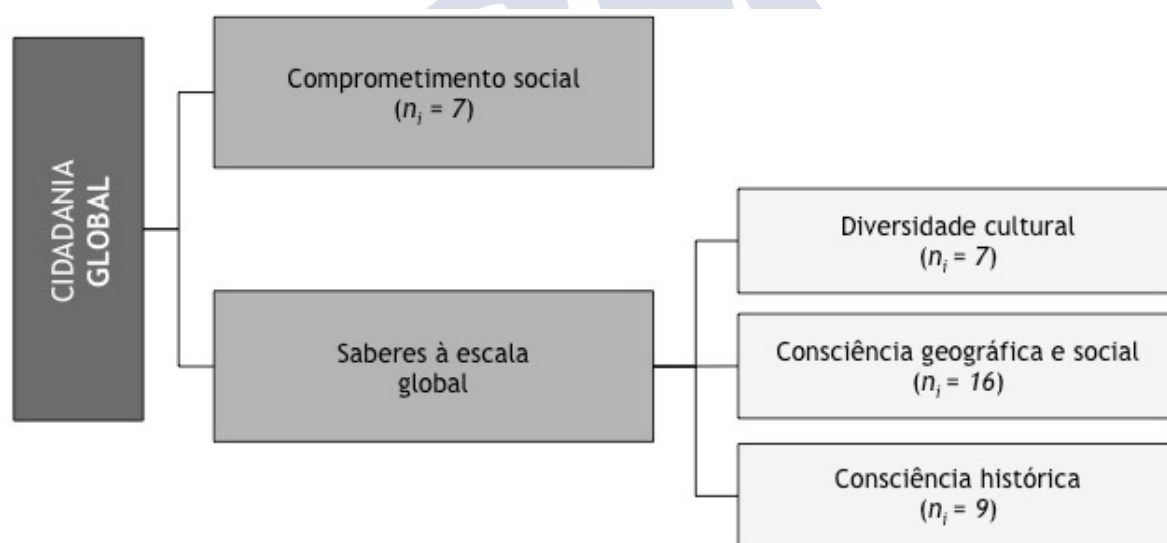


Figura 13. Frequência absoluta das referências associadas à *Cidadania global*.

Face ao mencionado, e confrontando com a figura 14, existem 7 referências associadas a este comprometimento individual, na sua dimensão transfronteiriça. No entanto, as mesmas surgem circunscritas ao 3.º Ciclo do Ensino Básico, às componentes curriculares de História ($n_i=1$), Ciências Naturais ($n_i=2$) e Geografia ($n_i=4$), de acordo com diferentes focos, como se verifica nos seguintes excertos:

Analisar criticamente a importância da ciência e da tecnologia na exploração sustentável dos recursos litológicos, partindo de exemplos teoricamente enquadrados em problemáticas locais, regionais, nacionais ou globais [Ciências Naturais, 7.º ano];

Explicar a importância do diálogo e da cooperação internacional na preservação da diversidade cultural [Geografia, 8.º ano];

Analisar o papel da ONU [História, 9.º ano].

Pese embora a limitação acima apontada, as orientações curriculares parecem ir ao encontro do desenvolvimento de um efetivo comprometimento com a humanidade, à escala global, sob três eixos relevantes:

- i) uma dimensão política e organizacional, reconhecendo-se a ONU como uma organização incontornável numa educação efetivamente comprometida com a cidadania global, uma vez que a mesma tem por base reforçar a dignidade humana, a consolidação (e respeito pelos) direitos humanos e a manutenção da paz;
- ii) uma dimensão cultural, não só numa lógica de valorização da diversidade cultural mundial, mas também de preservação e estima para com a mesma, valorizando-se processos de respeito e compreensão intercultural, assentes num enoque comum. Esta valorização, como explicam Starkey (2018) e Verma (2017), parece contrariar as existentes pressões de *nostalgia cultural* vinculada à tradição e/ou pureza das culturas nacionais, sendo daquelas exemplo os contemporâneos movimentos políticos e sociais defensores de lógicas securitárias e nacionalistas;
- iii) o reconhecimento de uma ação humana sustentável – no que concerne à exploração local, nacional e global dos recursos naturais – associada a uma maior consciencialização dos contributos, positivos e negativos, da ciência, da tecnologia e da utilização dos diferentes recursos naturais.

Em consonância com o explicado, nota-se que as *Aprendizagens Essenciais* evidenciam preocupações em potenciar um comprometimento dos estudantes com a realidade social e natural na sua globalidade. Esse aspeto é particularmente relevante, convergindo com as conceções de Osler e Solhaug (2018): «that invites students not only to consider sustainable citizenship at the local and global levels but also to reimagine the nation as both multicultural and cosmopolitan» (p. 284).

Porém, retoma-se a ideia de que o comprometimento das indicações nacionais com aquele aspeto que é explicitado na citação anterior apenas se encontra efetivado no 3.º Ciclo do Ensino Básico, induzindo que as orientações curriculares atribuem um papel secundário a esta dimensão nas crianças mais novas. Nesse sentido, e apesar de os elementos relacionados com a cidadania global serem transversais aos três ciclos de ensino analisados, no 1.º e 2.º Ciclos as orientações centralizam-se em processos cognitivos como a identificação, seleção e localização, que remetem mais para o *saber sobre* do que para o *agir em*. Este entendimento pode, porventura, ligar-se a uma maior passividade dos estudantes mais novos.

Para melhor se compreender a análise desenvolvida no parágrafo anterior, é pertinente aprofundar tal linha subjacente aos saberes à escala global, em três diferentes domínios – diversidade cultural, consciência geográfica e social e, ainda, consciência histórica. Desde logo, atente-se nos seguintes exemplos:

Identificar diferentes estilos e géneros do património cultural e artístico, através da observação de diversas manifestações artísticas (dança clássica, danças tradicionais – nacionais e internacionais -, danças sociais, dança moderna/ contemporânea, danças de rua, etc.), em diversos contextos [Educação Artística, Dança, 1.º Ciclo];

Localizar Portugal continental e insular, em relação a diferentes espaços geográficos (Península Ibérica, Europa, Mundo), com recurso aos pontos cardeais e colaterais e a outros elementos geográficos de referência [História e Geografia de Portugal, 5.º ano];

Compreender a Guerra Fria como resultado das tendências hegemónicas dos EUA e da URSS, dando origem à formação de blocos militares e a confrontos [História, 9.º ano].

As orientações citadas ilustram o modo como, para o presente domínio de análise, as indicações curriculares do 1.º e 2.º Ciclos são menos ambiciosas do que as inerentes ao 3.º Ciclo do Ensino Básico, ou seja, as questões associadas à cidadania global são, de acordo com as *Aprendizagens Essenciais*, um elemento a aprofundar mais consistentemente com crianças mais velhas.

A par do mencionado, e retomando, uma vez mais, as citações e a figura 14, detetam-se, nas prescrições curriculares, duas tendências distintas quanto aos saberes à escala planetária.

São reconhecidas 7 orientações que evidenciam a necessidade de, no Ensino Básico português, serem desenvolvidas aprendizagens que possibilitem a consciencialização, por parte dos estudantes, da diversidade cultural, integrando o conhecimento sobre distintas «*festividades em diferentes partes do mundo e atividades relacionadas com as mesmas*» [Inglês, 4.º ano] ou múltiplas «*manifestações culturais do património local e global*» [Educação Visual, 2.º Ciclo]. Tal parece, à semelhança do explicitado em páginas anteriores, ir ao encontro da importância de preservação da diversidade cultural, neste caso por via de ações internacionais consentâneas com esse entendimento. Desta forma, embora correspondente a (≈)0,3% da totalidade de códigos de análise considerados, importa salientar a existência de pequenos indícios que conectam a aprendizagem escolar a um processo que «*encourage intercultural respect and understanding*» (Biesta, 2013, p. 125), elemento indispensável no âmbito da cidadania global.

Numa linha convergente, contam-se 25 orientações curriculares específicas, correspondendo a (≈)1,3% das *Aprendizagens Essenciais*, que veiculam aprendizagens que permitem aos estudantes ter uma consciência social, geográfica (aqui também entendida na sua dimensão de geografia humana) e histórica à escala planetária.

Fazendo um paralelo com o que foi analisado em 8.1.1.2, estas indicações estão associadas a diferentes temáticas e domínios, segundo duas divisões particularmente relevantes. Por um lado, há orientações baseadas numa dimensão mais descritiva sobre a realidade geográfica e os acontecimentos históricos, não perspetivando um pensamento particularmente analítico e/ou reflexivo face às características e interações do planeta Terra, como se demonstra pelos seguintes excertos:

Reconhecer diferentes formas de representação do mundo de acordo com a posição geográfica dos continentes e com os espaços de vivência dos povos, utilizando diversas projeções cartográficas (em suporte papel ou digital) [Geografia, 7.º ano];

Indicar as principais alterações ocorridas no mapa político mundial do após II Guerra [História, 9.º ano].

Os exemplos mobilizados ilustram a existência de orientações curriculares que consolidam a necessidade das crianças e jovens aprenderem sobre elementos concretos da realidade mundial, associada, por exemplo, à caracterização geográfica e política dos diferentes continentes do globo. Noutro sentido, e potencialmente com mais significado no âmbito deste

estudo, identificaram-se *Aprendizagens Essenciais* que procuram aprofundar o modo como os estudantes interpretam e analisam as relações sociais, políticas, culturais, entre outras e, através delas, se posicionam numa realidade simultaneamente globalizada e local, como é, por exemplo, defendido por Gimeno Sacristán (2003). Mobilizam-se, assim, os seguintes exemplos:

Identificar padrões na distribuição dos fluxos migratórios, à escala nacional, europeia e mundial, enunciando fatores responsáveis por essa distribuição [Geografia, 8.º ano];

Analisar a dependência económica dos países em vias de desenvolvimento [História, 9.º ano].

As orientações acima testemunham certa preocupação face ao compromisso que a escola poderá assumir para possibilitar aos estudantes uma compreensão mais ampla do mundo, onde têm de agir com regularidade. Todavia, devido à sua reduzida expressão na dimensão total do currículo nacional em análise, e também devido à sua distribuição ao longo dos anos escolares, a cidadania cosmopolita não emerge como um elemento prioritário no currículo formal dos alunos portugueses, sendo ainda menos considerado nos anos iniciais de formação.

8.1.2. Do currículo prescrito à educação para a cidadania em Portugal

Face ao que foi apresentado em 8.1.1., fica patente uma tendência de (hiper)valorização dos aspetos associados ao compromisso e participação cidadã, no currículo nacional português, o que parece, em parte, marginalizar as restantes dimensões vinculadas ao processo de educação para a cidadania, tanto na sua dimensão nacional, como transnacional.

Assumindo, à semelhança do que fazem Ross e Davies (2018), que «it is not easy to reconcile a common conception of citizenship and global human rights with individual state autonomy over curriculum policies» (p. 26), constata-se que as *Aprendizagens Essenciais* não tendem a privilegiar os elementos transnacionais de cidadania, nem a dimensão cidadã vinculada àquilo que são os direitos individuais e coletivos (cf. 8.1.1.4, 8.1.1.5 e 8.1.1.6). De alguma forma, aquelas centralizam-se na especificidade nacional e remetem para um segundo plano os aspetos de *humanidade comum*, partilhada por todos.

Na realidade, ao fazer-se o somatório das indicações curriculares que referenciam, implícita ou explicitamente, a dimensão europeia ou cosmopolita da cidadania, esse resultado corresponde a menos de 3% da totalidade das orientações analisadas.

As questões vinculadas aos direitos individuais surgem, também elas, com reduzida expressão. Nota-se, assim, um currículo que salvaguarda os direitos dos alunos, não os circunscrevendo ao direito à educação, mas privilegiando uma dinâmica educativa para a defesa da sua multiplicidade (cívicos, políticos, culturais, etc.). Assim sendo, pode assumir-se que o currículo, enquanto projeto seletivo, ao atribuir pouca importância a este domínio, vai legitimando conceções sociais e políticas pelas quais os direitos individuais e coletivos não são particularmente valorizados.

De um outro prisma, os estudos curriculares contemporâneos assumem-se, novamente, como um contributo fundamental para melhor se compreenderem alguns dos princípios que parecem nortear as *Aprendizagens Essenciais* analisadas. Neste caso, importa considerar não só os conhecimentos que são selecionados para integrar o seu *corpus*, como aqueles que, pelo contrário, não são aí incluídos.

Analisando sob a perspectiva do *currículo ausente*, é particularmente significativo a inexistência de qualquer referência à cidadania da infância. Contrariam-se, assim, dinâmicas educativas que visem a sua efetiva consideração, porquanto, não sendo inequivocamente assumido pelo currículo, não requer, em contexto escolar, uma abordagem formal do tema. Assim, com legitimidade, se tomam os alunos como cidadãos do futuro ou como cidadãos em construção.

Além disso, as atuais *Aprendizagens Essenciais* também não conferem grande expressão às dinâmicas de educação para a cidadania (cf. Tabela 1 e Gráfico 1), pelo que se induz uma importância secundária atribuída à mesma ou a sua suficiente existência sob a forma de orientações prescritivas «que parecem remeter para um modo de atuação meramente instrumental e socializador» (Ribeiro, Neves, & Menezes, 2014, p. 26).

A este propósito, retoma-se o conceito de *currículo oculto*, particularmente relevante para se compreenderem as dinâmicas curriculares e a sua interconexão com o macrosistema social e político. Recordando a perspectiva de Carr (1991), quando as políticas educativas e curriculares evidenciam menor preocupação com as questões associadas à educação para a cidadania, o contexto social e político vai favorecendo uma *cidadania de mercado*, focando-se aquela nos direitos de propriedade e na liberdade individual.

Em convergência com esta tendência, o destaque significativo atribuído a questões relativas à *comunicação* ($f_i = 15,97\%$) e à *resolução de problemas* ($f_i = 3,4\%$), uma vez que estes últimos não remetem diretamente para o envolvimento dos estudantes nos diferentes contextos sociais, poderá ser interpretado como uma exaltação de competências notoriamente relevantes para o tecido económico atual. De facto, são cada vez mais os trabalhos que se focam no ‘ser capaz de’ solucionar problemas vários ou que enfatizam a interação comunicativa com certos laivos de à-vontade e originalidade, no contexto nacional e internacional, em formato digital ou pessoal.

Mais ainda, dada a diminuta expressão das orientações que preconizam processos de *participação efetiva dos estudantes* ($f_i = 0,99\%$), quer na *comunidade local* ($f_i = 0,95\%$), quer na *comunidade escolar* ($f_i = 0,05\%$), processos de *autodeterminação* ($f_i = 0,89\%$) ou que abordem os *direitos das crianças* ($f_i = 0,10\%$) e os *direitos humanos* ($f_i = 0,15\%$), reconhece-se que as *Aprendizagens Essenciais*, de forma similar à análise desenvolvida por Torres Santomé (2017) para a realidade espanhola, privilegiam aprendizagens que instigam um *pensamento dócil* e não transgressor. Por outras palavras, também na matriz conceptual dos documentos portugueses, as questões associadas à ética, aos valores e à reflexão crítica sobre a realidade «são dimensões que não lidam nada bem com as filosofias e modelos neoliberais» (p. 60), não permitindo um aprofundamento de causas políticas e/ou sociais ou uma ponderação atenta dos assuntos estudados.

Face ao referido no parágrafo anterior, constata-se que as diretrizes curriculares nacionais, pelo menos em parte, aproximam-se daquela acima mencionada democracia centrada no mercado, ou seja, de uma ‘cidadania liberal’, centralizada no cidadão como agente isolado e prioritário, cuja autonomia é mais relevante do que o seu compromisso para com os outros.

Apesar do cenário até então descrito, e mobilizando livremente a proposta de Torres Santomé (2017), também se podem olhar aqueles documentos a partir de uma espécie de *otimismo curricular*, adotando uma visão menos crítica dos mesmos. Com base nessa lente, e apesar de se considerar que haviam de ser em número muito mais significativo, aponta-se a existência de orientações curriculares que contrariam a passividade e incentivam o envolvimento dos estudantes na realidade da qual fazem parte, com o intuito do desenvolvimento de um sentido de responsabilidade e compromisso social ($f_i = 2,99\%$).

De forma complementar, menciona-se a tentativa de, pelas diretrizes curriculares, se promoverem dinâmicas de tolerância e de valorização da diferença, não sendo este, porém, um elemento estruturante das *Aprendizagens Essenciais*. Com efeito, não se verifica uma tendência sistemática e contínua no currículo prescrito português, mas parte das orientações curriculares tomam em consideração a diversidade cultural e identitária ($f_i = 2,05\%$) como um processo fundamental para as sociedades democráticas e para a construção da identidade individual ($f_i = 0,40\%$) e coletiva ($f_i = 1,60\%$) de cada estudante.

Perante o apresentado nas últimas linhas, torna-se necessário sublinhar uma certa dualidade e/ou ambiguidade quanto ao modo como a cidadania, e as dinâmicas de educação para a cidadania, são vertidas naquelas *Aprendizagens Essenciais*. Por um lado, e com maior frequência, elencam-se orientações curriculares que remetem para uma cidadania mais passiva, fazendo sobressair o *saber sobre*, nomeadamente *distinguir fontes de energia, identificar padrões na distribuição dos fluxos migratórios ou reconhecer a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos*, que não exalta, pois, uma dimensão política e de intervenção – talvez associada à ideia de despolitização da ação educativa (Giroux, 2014). Por outro lado, pese embora com menor representatividade, emergem aquelas orientações que se vinculam a lógicas de *agir em*, como as que preconizam o desenvolvimento de atitudes de *valorização da diversidade cultural* ou *autonomia e tolerância* ou as práticas efetivas, como *manifestar atitudes de respeito e solidariedade* e, também, *desenvolver campanhas de sensibilização*.

Para finalizar, retoma-se, intencionalmente, o apelo feito por Ribeiro, Neves e Menezes (2014), porque, em consonância, se reconhece a necessidade de o currículo prescrito sofrer mudanças efetivas, de modo a integrar:

a cidadania num regime de inconformismo, de discussão, de crítica, de interrogação que não reduz a sua aprendizagem aos contextos delimitados das disciplinas e aos seus conteúdos estruturados. Isto é, uma educação para a cidadania que estimule efetivamente a dimensão política nos/as jovens que não são cidadãos em construção, mas cidadãos do aqui e agora (p. 26).

8.2. A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: DESENVOLVIMENTO CURRICULAR CONTEXTUALIZADO

À semelhança do que foi já enunciado, e em diálogo com o entendimento de Yin (2018), neste subcapítulo desenvolver-se-á uma análise interpretativa de cada uma das organizações escolares participantes na pesquisa, isto é, de cada um dos casos estudados.

Para concretizar essa interpretação, far-se-á, desde logo, uma análise parcial do corpus empírico, considerando os documentos organizacionais dos agrupamentos de escolas, a perspetiva dos diretores, as conceções dos professores e os entendimentos dos alunos. Consequentemente, apresentar-se-á uma metáfora interpretativa (para cada realidade em análise) com o principal propósito de integrar as várias representações multiperspetivadas partilhadas pelos agentes educativos.

8.2.1. Agrupamento de escolas α

Em 2012, com a agregação de distintas instituições escolares é fundado o (mega) agrupamento α . Porém, a história de cada uma das organizações é bastante mais antiga. A título de exemplo, a escola-sede tem quase 40 anos de existência, reconhecendo-se múltiplas alterações, nomeadamente organizacionais e patrimoniais, ao longo do tempo.

Atualmente, esta organização encontra-se dispersa por três freguesias distintas de um concelho do distrito do Porto. É composta por nove estabelecimentos de ensino diferentes:

quatro de Educação de Infância, três do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Educação de Infância, uma escola básica (com 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico) e a sede de agrupamento, uma escola básica e secundária. No total, o agrupamento α é frequentado por 3040 alunos, 1328 dos quais são do Ensino Básico (do 1.º ao 3.º Ciclo).

Sobre o contexto envolvente, é relevante indicar que, segundo os últimos censos, dos habitantes do concelho, 11,1% tinham habilitações ao nível do Ensino Superior e 16,4% ao nível do Ensino Secundário; 7,8% da população não apresentava qualquer escolaridade e 14,4% concluíram, apenas, o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Especificamente sobre o agrupamento α , o seu contexto social caracteriza-se por assimetrias económicas e sociais entre as diferentes famílias dos alunos. No que concerne aos encarregados de educação, é relevante indicar que, em média, 17% concluiu o Ensino Superior e 29% terminou o Ensino Secundário. Estes dados mais facilmente se explicam quando se considera o contexto geográfico que envolve a instituição, uma vez que a cidade na qual se encontra sediada é marcada por uma forte tradição agrícola. Como tal, até, pelo menos, meados do século passado, efetivos traços de ruralidade caracterizavam-na.

Como participantes na investigação, foram entrevistados, no total, 12 estudantes, distribuídos equitativamente pelos dois níveis de ensino contemplados, isto é, 6 alunos do 8.º ano [Ea1-Ea6] e 6 do 4.º ano [Ea7-Ea12]. De ressaltar que participaram no estudo 8 raparigas e apenas 4 rapazes. Sobre as 14 docentes, todas as entrevistadas eram do sexo feminino: a par da diretora [Da], 7 professoras [Pa7-Pa13] lecionavam no 1.º Ciclo do Ensino Básico e as restantes 6 [Pa1-Pa6] tinham responsabilidades letivas no 2.º ou no 3.º Ciclos do Ensino Básico.

8.2.1.1. Uma breve visão dos documentos curriculares

Para o agrupamento α consideraram-se dois documentos, que se encontram disponíveis no site institucional da organização: o Projeto Educativo (2018-2021) [PE α] e o Plano de Desenvolvimento e Gestão Curricular (2019-2020) [PC α].

Desde logo, em ambos os textos analisados notou-se a explicitação de uma efetiva correlação entre as dinâmicas escolares desenvolvidas pelo agrupamento e a sua intencionalidade no âmbito da educação para a cidadania. Esse nexos é estabelecido de múltiplas formas. Uma delas prende-se, por exemplo, com a clarificação de uma das três dimensões estratégicas de intervenção do agrupamento, que assenta na «*cidadania ativa, participada e responsável*» [PE α]. O Projeto Curricular não é menos claro quando, em diálogo com as orientações da tutela, assume que o agrupamento α pretende desenvolver um currículo «*adequado às necessidades dos alunos e a operacionalização de um perfil de competências que prevê o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida*» [PC α].

Porém, é necessário não limitar os contributos de tais documentos à formulação, numa dimensão meramente teórica e abstrata, do compromisso de desenvolvimento de práticas promotoras de uma cidadania ativa assumida pelo agrupamento α .

Nesse sentido, esta organização educativa explicita um conjunto de *princípios orientadores*, que interagem com as indicações presentes no Decreto-Lei n.º 55/2018, e servem como elementos guia da ação, também consolidando a ideia de que o agrupamento deverá assumir a educação para a cidadania como um dos focos da sua matriz. Entre as várias orientações salienta-se a referência à educação de valores e atitudes previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* [PE α ; PC α], a intenção de convergência com os princípios de uma escola inclusiva, humanizante e ética [PE α] e o entendimento das componentes curriculares de línguas estrangeiras como «*veículos de identidade global e multicultural*» [PC α]. Como

pano de fundo a estas conceções, encontram-se ideias relacionadas com um entendimento «*articulado do currículo*» [PE α], que implica pensar a dinâmica curricular de forma integrada, pressupondo a interação entre todos os agentes e processos educativos e reconhecendo o potencial das «*situações de aprendizagem que ultrapassam os muros da sala de aula*» [PE α]. Acrescem, ainda, aquelas que apontam o desenvolvimento profissional ao longo do tempo, numa lógica de formação contínua aglutinadora de práticas de formação mais formais e outras assentes na reflexão e no «*desenvolvimento de trabalho colaborativo*» [PC α].

Tais intuitos são, no Projeto Educativo do Agrupamento α , consubstanciados nas indicações mais concretas inerentes à(s) estratégia(s) de intervenção da instituição. Neste âmbito, é importante salientar os esforços para «*envolver os alunos na construção da própria cidadania*» [PE α], pela promoção de dinâmicas de «*avaliação formativa indutora de autonomia e de corresponsabilização*» [PE α] e, também, pela sua participação (representativa) no Conselho Geral, na Associação de Estudantes e em reuniões de delegados de turma. Estas práticas, além de visarem diminuir a indisciplina na sala de aula, o que, por si só, poderia indiciar uma conceção passiva de cidadania, têm afinal como propósito «*garantir a todos os alunos o exercício de uma cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração*», o que parece antes convergir com os pressupostos de (educação para a) cidadania defendidos ao longo do texto.

Por sua vez, atentando no projeto curricular, verifica-se que, em grande parte, as práticas relativas à educação para a cidadania são enquadradas nas medidas universais de aprendizagem que têm como propósito «*a promoção de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências para o exercício de uma cidadania ativa e informada*» [PC α]. Em convergência com esse entendimento, não se constata quaisquer orientações específicas para a componente curricular de *Cidadania e Desenvolvimento*, identificando-se, porém, um conjunto amplo de projetos que, direta ou indiretamente, contribuem para a sua operacionalização. Os mesmos abarcam um conjunto muito vasto de dinâmicas específicas do agrupamento α , que tanto são desenvolvidas de forma autónoma, como contam com a participação de entidades externas. Não sendo possível analisar a sua totalidade, serão destacados aqueles que mais parecem impulsionar uma real educação para a cidadania:

- i) o projeto “Aprender e Ser!”, que visa «*tornar relevantes as aprendizagens escolares, dando-lhes significado crítico e criativo na e para a vida*». Assim, salienta-se a ideia de “escola em movimento”, integrando um conjunto de atividades, como assembleias de alunos, o projeto *miúdos a votos*, fóruns de estudantes, tutoria e mentoria entre pares, com o propósito centrado na autonomia e agência dos alunos;
- ii) os “Projetos de Articulação Pedagógica”, associados à «*formação de carácter cultural, artístico, cívico, desportivo e de inserção e participação na vida comunitária*», e que incidem sobre um conjunto variado de saberes, como a educação ambiental, a educação para a saúde, Filosofia para Crianças e o desenvolvimento de literacias (leitura, escrita, literacia matemática e literacia científica);
- iii) as “Ações Integradas de Enriquecimento Curricular” que se ligam a diversas atividades, tanto de iniciativa interna como externa, como os clubes de teatro ou de artes plásticas, parcerias com organizações locais, projetos educativos de carácter internacional e, ainda, as ações desenvolvidas no âmbito do ERASMUS+.

De facto, no final, é possível constatar que os documentos curriculares explicitam um efetivo compromisso do agrupamento α com as dinâmicas de educação para a cidadania, integrando-se

esta última naqueles que são os princípios e estratégias gerais de intervenção da organização.

Por conseguinte, percebe-se que o agrupamento promove ou participa num conjunto vasto de projetos educativos que, implicitamente, se associam às dinâmicas de educação para a cidadania, mas que não têm uma componente disciplinar subjacente. Assim, nota-se uma tendência de valorização de uma cidadania abordada transversalmente, vinculada à experiência que cada estudante tem no contacto direto com aquelas iniciativas e, também, na participação no quotidiano da organização escolar.

8.2.1.2. A perspetiva da diretora

Pelos dados recolhidos junto da diretora do agrupamento α , há um aspeto estruturante e que parece nortear toda a entrevista: a conceção de que a cidadania e, por consequência, a educação para a cidadania, está vinculada a uma forte componente social e contextual, que interage com as ações (e a adequação dessas ações) assumidas em contexto escolar. De facto, ao contrário do que será o entendimento contextual de outros agentes educativos, tradicionalmente relacionado com a comunidade local, esta docente perfilha um conceito de contexto mais alargado e que integra, de modo articulado, as especificidades geográficas e históricas, isto é, o contexto é simultaneamente enquadrado na sua dimensão temporal e espacial. A este propósito, recordam-se as seguintes afirmações:

Nós estamos a receber muitos migrantes, neste momento, o conceito de cidadania também se altera, porque temos que respeitar também a cultura de cada um.

O ponto de chegada... é um cidadão de uma sociedade equilibrada, consciente...

A partir do momento em que nós estamos a ver o que está a acontecer nas democracias europeias, no que está a acontecer nos Estados Unidos, nós temos que nos questionar, realmente, o que estamos a trabalhar e qual é o papel da escola e qual é o papel da sociedade.

Há muitas pressões externas, mas as pressões externas não nos deixam trabalhar, nós não trabalhamos isolados.

Aquela mesma visão da cidadania, na sua perspetiva, condiciona e orienta a ação pedagógica desenvolvida em ambiente escolar. Todavia, talvez seja possível interpretar tal perspetiva apenas como uma característica inerente aos conceitos ‘cidadania’ e ‘educação para a cidadania’. Tendo em consideração que a professora estabelece um nexo de dependência daquele segundo conceito face ao primeiro, como será explicado à frente, desde já focar-se-á a atenção nas conceções da diretora sobre ‘cidadania’.

Como explicita, «o conceito de cidadania é muito lato» e, por isso, «não é um conceito de preto e branco», pelo que são múltiplos os entendimentos que lhe podem ser associados («“um ponto de vista é uma vista de um ponto”, no fundo a cidadania é exatamente isso. Cada um de nós interpreta, como cidadania, segundo o seu ponto de vista»).

Apesar desta ideia dispersa e, possivelmente volátil, é necessário fazer alusão, ainda que brevemente, a dois elementos afins ao conceito de cidadania também mencionados: a cidadania europeia e valores europeus, que referiu, mas sem lhes atribuir grande importância, nem lhes reconhecer significativo impacto nas suas conceções mais alargadas; a cidadania da infância, também ela difusamente aludida, porque, por um lado, a docente assume que «às vezes, exercer cidadania é participar» nas aulas e, por outro, entende a escola como «uma rampa de lançamento, mas depois cada um está por si», o que parece remeter a cidadania dos estudantes para um horizonte de futuro.

Todavia, e pese embora certa nebulosidade conceptual, foi possível reconhecer-se, no decorrer da entrevista, três linhas de pensamento que, no entender da diretora, desenham o conceito em estudo.

A primeira que associa a cidadania à compressão da realidade social. Neste domínio, a diretora explicita que «*a noção do que é ser um cidadão também é um bocadinho ideológica*», porque se encontra implicitamente ligada à forma como cada um constrói um ideal de sociedade e, através dele, se posiciona e age no mundo. Explicando de uma outra forma, a entrevistada considera que o conceito de cidadania tem como um dos seus alicerces o modo como os cidadãos, sustentando-se na sua conceção de sociedade, desenvolvem competências para analisá-la e criticá-la. Assim, uma leitura lúcida «*[d]a realidade é cidadania*», implicando conhecimentos múltiplos sobre essa mesma realidade.

A segunda, muito próxima da anterior, vincula-se à ideia de cidadania como ação quotidiana de cada cidadão. A este propósito, a diretora estabelece uma lógica face ao mencionado no parágrafo anterior, explicitando que o exercício de cidadania «*parte sempre de conhecimento*». Por consequência, aquele, que se desenvolve «*num contexto complexo*», não está circunscrito ao sufrágio, mas pressupõe uma ideia de «*vida ativa*», inerente à interação responsável com os outros e com os diferentes ambientes (naturais e sociais). Esta cidadania remete para uma clara diversidade de ações, como as de solidariedade ou, em sentido contrário a uma cidadania comprometida, «*chegar à rua e deitar o lixo para o chão*».

O terceiro aspeto, apontado reiteradamente ao longo da entrevista, é exposto da seguinte forma: «a ideia de cidadania tem muito a ver com o respeito pelo outro... com o respeito pela sociedade em que está, em que se está, pela noção de contexto». Este entendimento interage, então, com os dois elementos já referidos, porque enquadra uma ação cidadã numa postura de respeito, no seu quotidiano e na sua comunidade, pelos outros, pelas diferentes culturas e pela sociedade no seu todo.

Estas acima apresentadas dimensões estruturantes do conceito de cidadania são, também elas, particularmente relevantes para se compreender a perspetiva da professora relativamente à educação para a cidadania, como se ilustra no seguinte excerto:

Eu penso que a educação para a cidadania surge de uma leitura que se faz da sociedade, hoje em dia, em que há determinadas características e determinadas formas de estar que precisam de ser trabalhadas e atribui-se esse papel à escola. Porque, de alguma maneira, esse papel não é atribuído às famílias, ou pelo menos, o Estado considera que as famílias não estão capacitadas, muitas vezes, para desenvolver essas competências, então pretende que seja a escola a desenvolver essas competências de cidadania. Portanto (...) que capacite esse indivíduo para ter um papel ativo na sociedade, e positivo, e isso é que é realmente a cidadania.

Na sua ótica, aquela é o contributo da escola para a formação de um perfil de cidadão idealizado. A propósito deste perfil, a diretora sublinha a importância curricular do documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, como uma orientação de suma relevância no atual contexto nacional – «*o principal conceito, que para mim também tem a ver com cidadania, é o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*». Para se ir ao encontro do mesmo, defende que as dinâmicas de educação para a cidadania deverão ser concebidas de acordo com cada contexto de modo a que a escola possibilite a interiorização da aprendizagem cidadã, nomeadamente, auxiliando os estudantes a «*estar [em] alerta para o mundo*», numa aproximação à conceção freireana (2011; 2013) de *leitura do mundo*.

Neste âmbito ainda, a docente desenvolve um pensamento sobre a educação para a cidadania e os contributos do currículo, nos seus múltiplos níveis (macro, meso e micro), assente numa *'teia'*, na qual interagem quatro aspetos particularmente relevantes: relação com a vida dos alunos; participação na escola; aprendizagens transversais; aprendizagens disciplinares.

Como ponto inicial, salienta que a educação para a cidadania tem que se encontrar muito próxima da vida presente dos estudantes, alertando para a importância da família nas suas dinâmicas – *«se uma criança, até aos nove anos está entretida para não incomodar com um ecrã, os pais não estão a trabalhar conceitos de cidadania com o filho»*. A par disso, defende que a avaliação dos processos de educação para a cidadania só poderá ser analisada a longo prazo, nomeadamente *«pelo êxito dos (...) alunos»*, na sua dimensão pessoal e profissional. Ainda a este respeito, a diretora corrobora, de modo geral e contrariando um enquadramento sistemático assente na classificação, uma abordagem escolar e pedagógica *«em que cada um trabalh[e] para ser melhor, para ser uma melhor pessoa, para saber mais, para ser (...) um melhor cidadão, para ter um maior impacto na vida»*.

Esta linha de pensamento aproxima-se da ideia de que a educação para a cidadania está relacionada com a participação na escola. Aliás, segundo a própria, a educação para a cidadania é um aspeto central na realidade do agrupamento α , o que se evidencia nos documentos curriculares da escola e, também, no comprometimento de todos os agentes educativos com essa finalidade. Leia-se, a título de exemplo, as seguintes passagens:

(...) no âmbito da educação para a cidadania desenvolvemos tudo. Ou seja, todo o plano anual de atividades, todo o projeto educativo tem como objetivo o desenvolvimento da cidadania.

(...) dentro de uma comunidade educativa, toda a gente trabalha cidadania, ou deveria trabalhar. Passando pelos encarregados de educação, passando pelo contexto da escola, com os funcionários, com os alunos, com as atitudes, com a organização da escola.

Portanto, aquele é um eixo estruturante e norteador no agrupamento α . Por conseguinte, a professora defende a importância de se promover a *«participação dos alunos na escola»*. Esta, que na sua interpretação se encontra, uma vez mais, legitimada curricularmente pelo *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, pode acontecer em diferentes níveis. Sob uma perspetiva mais organizacional, destacou as assembleias dos alunos, o convívio saudável entre pares, o envolvimento em campanhas intra-organizacionais (de solidariedade ou de cariz ambiental) ou, mais especificamente no 1.º Ciclo, a possibilidade de as crianças mais novas se envolverem na horta de cada escola e fazerem a separação do lixo. No que concerne às dinâmicas de sala de aula, a diretora, mesmo assumindo que *«as aulas podem ter um bocadinho de barulho»*, salienta a importância de cada estudante ter uma atitude participativa, seja através do seu envolvimento na atividade letiva, seja em dinâmicas mais específicas, como trabalhos de grupo, trabalhos colaborativos ou processos de mentoria/tutoria entre pares. Estes processos são particularmente valorizados, *«porque só participando é que se aprende, não é ouvindo, é participando»*.

Mais ainda, a diretora considera que a cidadania deveria ser *«uma área sempre transversal»*. Partindo deste entendimento, constata que as indicações curriculares específicas de *Cidadania e Desenvolvimento*, que integram uma quantidade muito diversa de temáticas, acabaram *«por tirar alguma autonomia às escolas, do trabalho que se faz de cidadania»*, induzindo uma

lógica «*mais disciplinar com um programa e com conteúdos*». A este propósito, critica práticas de educação para a cidadania centradas, exclusivamente, em aprendizagens sobre cidadania, nomeadamente quando afirma o seguinte:

Se transformarmos numa área curricular, com conteúdos, os alunos têm cinco aulas sobre o ambiente, mais cinco aulas sobre a educação rodoviária, mais cinco aulas sobre alimentação, mais cinco aulas sobre violência no namoro, mais cinco aulas sobre a igualdade de género... ao fim, o que eles tiveram foi cultura geral, não interiorizaram nada.

Contrariando esses constrangimentos, a diretora explica que no agrupamento α se procura dinamizar um trabalho interdisciplinar, nos diferentes níveis de ensino. O 1.º Ciclo «*é aquele em que se trabalha mais de forma articulada o currículo*» e nos restantes níveis, embora com a existência de um tempo específico associado a *Cidadania e Desenvolvimento*, os professores, porventura com maior dificuldade, procuram promover aprendizagens de forma transversal, por exemplo através de trabalhos práticos e do envolvimento ativo dos alunos na procura e comunicação do conhecimento. Contudo, no agrupamento α não se esquecem os referenciais indicados pela tutela, valorizando-se temáticas mais gerais, como o ambiente, a igualdade de género, a alimentação saudável e a segurança rodoviária.

De uma outra forma, a diretora acrescenta a importância dos conhecimentos das diferentes disciplinas para melhor se analisar e compreender a realidade contemporânea. Pelo seu testemunho detetam-se, em relação àquele ponto, dois aspetos complementares. Por um lado, o facto de a docente considerar que as indicações curriculares em vigor para as diferentes disciplinas contribuem para o desenvolvimento de aprendizagens cidadãs, as «*Aprendizagens Essenciais, neste momento, desenvolvem muito algumas das competências que são essenciais (...) para transformar o aluno num bom cidadão*». Por outro lado, indica que, quando os temas definidos nacionalmente no domínio da cidadania convergem com os saberes disciplinares, os docentes, autonomamente, integram-nos na sua prática, referindo, então, que «*há disciplinas que também agarram alguns dos referenciais e trabalham-nos individualmente*».

Em suma, pode sintetizar-se a opinião da diretora pela seguinte frase: «o conceito de cidadania é mais um programa que se dá na escola, se não for interiorizado».

Podem ainda referir-se, e pelas palavras da mesma, aspetos específicos no âmbito do desenvolvimento curricular, na sua dimensão meso e micro.

Relativamente às dinâmicas organizacionais, a diretora valoriza o envolvimento de toda a comunidade educativa, incluindo pais, professores e estudantes. De facto, o agrupamento α estabelece diferentes parcerias com várias organizações do contexto local (instituições de Ensino Superior, organizações de saúde, de segurança e de serviço social), que não sendo exclusivamente envolvidas nas práticas de educação para a cidadania, «*são parcerias que alimentam a dinâmica do agrupamento*». A propósito desta, a diretora salienta o papel das lideranças intermédias, como os diretores de turma e o coordenador de *Cidadania e Desenvolvimento*, como «*estrutura[s] de suporte a nível organizacional*», assumindo, ao mesmo tempo, que a sua função, enquanto diretora, se associa, essencialmente, à organização «*[d]os espaços, [d]os tempos, [d]as pessoas, para conseguir que se desenvolvam algumas das situações*».

Já no que diz respeito às questões relacionadas com a interação pedagógica, em sentido estrito, a par das intervenções pedagógico-didáticas acima indicadas, é relevante mencionar dois aspetos. Por um lado, o facto de a professora considerar que as dinâmicas de educação

para a cidadania promovidas pelos docentes, além de necessitarem de um foco específico, serem amplamente marcadas pelas concepções de cada professor, reconhecendo que uns tendem a privilegiar uma cidadania mais passiva (*«há professores que consideram que se os alunos estiverem bem-comportados, não falam para os lados, fizeram o trabalho de casa é um bom cidadão»*), enquanto outros parecem valorizar um entendimento mais ativo e crítico (*«há professores que consideram que se os alunos questionarem, e fizerem muitas perguntas, e tentarem saber mais (...) são um bom cidadão»*). Por outro lado, aponta que, pese embora a pluralidade de olhares, os vários docentes do agrupamento a *«contribuem para a educação para a cidadania, para já, com o seu próprio exemplo, com a sua própria maneira de estar, com a forma como dinamizam as atividades»*.

8.2.1.3. A perspetiva dos docentes

Um aspeto particularmente relevante associado às concepções das professoras entrevistadas é a convergência conceptual verificada nos diferentes níveis de análise (cf. Anexo 5.2), identificando-se maior distinção nas questões relacionadas com as práticas pedagógicas desenvolvidas, ainda que, como se explicitará adiante, os propósitos e finalidades sejam partilhados, tanto por docentes do 1.º Ciclo como por professores dos 2.º e 3.º Ciclos.

No que concerne ao conceito de ‘cidadania’, é particularmente evidente a relação estabelecida entre aquele e o respeito, que quase se transformou no pano de fundo da discussão. Esse respeito, nas entrevistas, é entendido, simultaneamente, como uma ação – *«a respeitar o espaço um dos outros, também, é cidadania»* [Pa13] – e como um valor social – *«o respeito pelos outros»* [Pa4]. Assim, para aquelas professoras, é incontornável no domínio da cidadania, vinculando-se às ações desenvolvidas por cada um dos cidadãos, assim como aos propósitos e intencionalidades que se consubstanciam nessas ações.

Importa, porém, clarificar três outros sentidos que parecem ser associados ao respeito. Por um lado, o facto de as docentes, embora sem o exprimirem explicitamente, o ligarem a uma ideia de não prejudicar e de aceitar o outro e a sua diferença como condição primeira para o desenvolvimento de um espírito de tolerância e de valorização da diversidade – *«Com respeito pelos outros, naturalmente. Isso é absolutamente fundamental»* [Pa11]. Por outro lado, é, também um princípio que parece surgir inerente às práticas e normas sociais pré-estabelecidas e, mais ainda, à manutenção de tradições de convivência, por vezes de forma acrítica – *«(...) veem uma pessoa mais velha e eles devem levantar-se para a pessoa mais velha estar sentada»* [Pa5] e *«Para eles terem noção que os prazos, o tempo, que é para respeitar»* [Pa12]. Por último, o conceito é mobilizado, ainda que com alguma discórdia, como forma de consciencialização e comprometimento face aos desafios sociais contemporâneos, nomeadamente o ambiente, como se explicita no seguinte diálogo:

Pa4: *Óbvio, o respeito pelo ambiente.*

Pa5: *Não, mas não é só o respeito.*

Pa4: *É.*

Pa5: *Não é o respeito pelo meio ambiente, é...*

Pa6: *Compromisso...*

Pa5: *Responsabilidade ambiental.*

Pa3: *Pronto, mas tu não podes ter respeito se não tiveres responsabilidade.*

Pa5: *Para mim, a palavra respeito é muito pesada. Eu acho que não tem a ver...*

Pa3: *Eu acho que não. Eu acho que é fundamental.*

Depois, numa outra perspetiva, um aspeto relevante é a associação de múltiplos outros valores ao conceito de cidadania, complexificando-o: a liberdade [Pa3; Pa8; Pa10; Pa11], a igualdade [Pa1; Pa5; Pa6; Pa9; Pa11], a tolerância [Pa2; Pa3; Pa5; Pa7; Pa11], a solidariedade [Pa11; Pa12] e a empatia [Pa6]. Com base nesses valores, de acordo com as docentes, não se menospreza o cariz eminentemente social do conceito, portanto subjacente à interação de cidadãos livres, num clima propício à convivência e cooperação.

De forma mais abrangente, também emergiu, durante as entrevistas, a relação da cidadania com *tudo* [Pa5; Pa6], a «*todos os aspetos da nossa vida*» [Pa11], isto é, «*na relação diária das pessoas umas com as outras*» [Pa5], na forma como as pessoas comunicam [Pa8; Pa11] e interpretam os múltiplos meios de comunicação [Pa3; Pa6], no modo como se relacionam com as pessoas nos vários espaços sociais, como nos supermercados [Pa2; Pa3; Pa4; Pa6], nas ruas [Pa3] e nos transportes públicos [Pa2].

Evidencia-se, por conseguinte, uma conceção de cidadania como uma constante diária, associada à interação de cada cidadão com os outros, mas, e não menos importante, também às intervenções (como a separação do lixo e a reciclagem) que revelam um maior compromisso e consciência social [Pa2; Pa5; Pa6; Pa10; Pa13]. Aquelas docentes perfilham, assim, a visão de uma cidadania ativa, pela qual os cidadãos são seres deliberativos e decisores, que têm a capacidade de «*saber fazer escolhas*» [Pa5] e que assumem um perfil «*de facto, ativo, interventivo, opinador, com espírito crítico*». Estas conceções das profissionais aproximam-se do sentido de cidadania, defendido ao longo do presente trabalho, ao qual se liga a «*valuable intellectual resources and nurtures a critical sense of agency*» (Giroux, 2009, p. 60).

Tal entendimento do conceito em estudo crê-se também marcado pelas características das realidades sociais contemporâneas. Nota-se pela opinião das docentes, de forma generalizada, a perceção de que a sociedade «*há uns anos atrás era diferente*» [Pa12], considerando que nos contextos de «*hoje em dia, não é nada fácil de conviver, de viver*» [Pa8]. O diálogo que a seguir se transcreve pode elucidar-nos sobre esse pensamento das docentes:

Pa3: *Eles manipulam. Claro, porque hoje em dia é tudo feito para vender a notícia.*

Pa5: *Às vezes, eu penso, fazendo uma reflexão mais profunda: “Meu Deus, a que sociedade chegamos, que é preciso ter cidadania”.*

Pa3: *Pois...*

Pa5: *É preciso haver o formato cidadão.*

Pa3: *Claro.*

Pa5: *Mas é verdade que precisamos.*

Pa3: *Mas sabes porquê Pa5?*

Pa5: *Não deveria ser preciso. Não deveria ser preciso, eu acho. Mas é, infelizmente.*

Pa3: *Mas isso tem a ver com aquilo que tu dissesse há bocado. Ou seja, hoje em dia falta uma coisa essencial na nossa sociedade (...).*

A cidadania contemporânea parece ser mais desafiante e ‘necessária’ do que a cidadania de outros tempos, porque os desafios atuais são mais complexos e requerem um envolvimento cidadão, na sua dimensão social e cívica, que terá, obrigatoriamente, que ser consciente.

Esta realidade contemporânea parece, ainda, ser uma justificação para a necessidade da educação para a cidadania, para que a sociedade «*não descambe completamente*» [Pa3]. Explicando de outra forma, a educação para a cidadania é, em parte, entendida como um modo de contrariar as tendências mais negativas da sociedade atual, como o egoísmo e o individualismo [Pa2; Pa3; Pa8; Pa9; Pa11], a falta de civismo [Pa3; Pa10; Pa13], o pensamento pouco estruturado e sustentado [Pa3; Pa5; Pa11], a desvalorização dos problemas

ambientais [Pa5; Pa6; Pa10; Pa13], entre outros.

No que diz respeito a outro ponto, assume-se como pertinente explicitar que as docentes entrevistadas estabelecem entre a cidadania, e por inerência a educação para a cidadania, e o crescimento dos jovens uma relação inversamente proporcional, indicando que as crianças «perdem» [Pa5; Pa11] cidadania com o seu crescimento. Para as mesmas, as crianças mais jovens evidenciam comportamentos mais próximos de um perfil de cidadão comprometido e, também, cumpridor das normas, o que vai sendo progressivamente abandonado pelos jovens, que «ao crescer perdem esses hábitos» [Pa4]. Ainda a este propósito, pelas duas entrevistas realizadas constata-se que as docentes atribuem esse maior envolvimento dos mais jovens a «um trabalho feito nas escolas» [Pa5], aparentemente mais incidente e profundo no 1.º Ciclo, como explicam as próprias:

Pa11: (...) *Acho que a escola os torna pessoas muito melhores, eles são sempre muito melhores nestas idades do que aquilo que são, até, muito dos encarregados de educação. Acho que a escola lhes passa muitos valores que, depois, se calhar, se vão perdendo. Eu acho que eles se vão perdendo, infelizmente.*

Pa10: (...) *Estou agora a lembrar-me de uma situação, relacionada com o ambiente, que aconteceu este ano, em que os miúdos tinham uma postura mais adequada, mais correta...*

Pa7: *Mais ativa. (...)*

Pa11: *Eu acho que eles têm muito... São muito mais conscientes. São muito melhores.*

Pa12: *A escola, hoje em dia, tem um papel muito importante na questão da cidadania. Mais, porventura, que os encarregados de educação, percebe? Que os encarregados de educação não estão conscientes de certas situações e os filhos já acabam por estar, devido, precisamente, aqui à nossa situação, não é? (...)*

Pa9: *Sim, mas eu concordo com a Pa11, que se perde muita coisa depois de eles saírem do 1.º Ciclo (...). Eles chegam ao 5.º ano e dispersam... Parece que se esquecem de muita coisa.*

Ainda a partir dos dois últimos excertos, é possível considerar-se que a educação para a cidadania, na sua importância e pertinência, é enquadrada em dois aspetos complementares. Por um lado, como uma forma de auxiliar os alunos a integrarem-se socialmente, contudo, e à semelhança do que defende, por exemplo, Carr (1991), numa postura mais comprometida que contraria algumas tendências marcadas pelo individualismo e pelo isolamento e distantes de dinâmicas democráticas. Por outro lado, e em consonância com a perspetiva freireana já exposta, como um contributo para o desenvolvimento de cada um dos estudantes, pois a escola é um espaço-tempo de crescimento e desenvolvimento pessoal.

Também relativamente às dinâmicas de educação para a cidadania, as docentes recordam que as mesmas não se circunscrevem ao espaço escolar. Por conseguinte, assumem a ação das famílias como indissociável da aprendizagem dos mais novos, ainda que, às vezes, seja num sentido divergente do promovido em contexto escolar. Num entendimento próximo do assumido pela diretora, consideram que, em parte, as práticas formais e curriculares de educação para a cidadania surgem como particularmente relevantes, porque as famílias tendem a não conseguir corresponder a essa necessidade, indiciando, por vezes, pensamentos (de cidadania) contrários aos defendidos pelas profissionais. A este propósito, recorda-se que a conceção aqui apresentada dialoga com a perspetiva de Aristóteles (1998). Segundo o autor, a educação, pelo menos na sua dimensão cívica, não deveria ficar ao encargo do ensino doméstico e privado,

mas ser entendida como uma responsabilidade do legislador e da comunidade. Nesse sentido, a escola é, para elas, um espaço essencial para as crianças aprenderem um conjunto de valores e práticas de cidadania, mas que precisavam de desenvolver-se em complementaridade com o contexto familiar. Todavia, no presente momento, as docentes exemplificam com mais clareza sinais de rutura entre as realidades escolar e familiar, como se ilustra pelos seguintes excertos:

Pa3: *Às vezes, nós, os professores, temos a sensação que nós não conseguimos mudar os miúdos, a nível cívico e educacional, mas depois... Enquanto diretores de turma, nós assistimos a conversas dos pais, que vêm cá, e nós dizemos assim: “bem, ...”.*

Pa5: *O filho é fantástico.*

Pa3: *“... o miúdo, no meio disto tudo, é muito bom”.*

Pa5: *Nós temos, muitas vezes, essa sensação.*

Pa3: *Eu acho que é nessas alturas que nós vemos que a escola é importante. Que a escola está a ensinar alguma coisa.*

Pa5: *E eles querem ensinar os pais.*

Pa3: *Porque nós vemos cada coisa... Se aqueles miúdos estão naquelas casas, com aquelas pessoas, e têm só aqueles comportamentos maus, só aqueles...*

Pa5: *É espetacular.*

Pa10: *(...) E criticavam os próprios pais por não... “Eu quero, mas o meu pai não deixa”.*

Pa13: *A separação e a reciclagem.*

Pa11: *Eles têm consciência das questões.*

Pa10: *E depois, muitas vezes, é isso que acaba por pressionar, em casa, para depois alterar comportamentos.*

Em contraciclo com o apresentado, as docentes reconhecem como pertinente a existência de uma componente curricular associada à cidadania. Esta valorização não implica uma concordância geral, uma vez que as professoras evidenciam algum descontentamento face à tutela e, no caso das docentes do 2.º Ciclo, advogam pela necessidade de se reorganizar curricularmente a disciplina de *Cidadania e Desenvolvimento*, nomeadamente de se repensar a sua estrutura semestral [Pa3] e a pertinência de introduzir um tema de introdução à política [Pa3; Pa4].

Ainda a propósito das indicações normativas, as entrevistadas perspetivam as indicações curriculares como «linhas orientadoras» [Pa2] que servem «para lembrar» [Pa11] a necessidade de se desenvolverem atividades e práticas pedagógicas consentâneas com os normativos, permitindo «mai[or] homogeneidade entre escolas», mas também certa adaptação a cada contexto e a cada turma. As indicações superiores são, assim, «um mal necessário» [Pa13], sendo que outras dinâmicas, como «fazer uma análise, turma a turma, no início do ano letivo» [Pa3], não são deixadas ao acaso por algumas professoras. Porém, e relembrando que o currículo prescrito já prevê processos de contextualização e flexibilização do mesmo [Pa2; Pa4; Pa5; Pa6; Pa7; Pa11; Pa13], a maioria entende o enquadramento curricular normativo como um aspeto não prejudicial às práticas de educação para a cidadania desenvolvidas em contexto escolar.

Explicando de um outro modo, as docentes consideram que as orientações curriculares prescritas, associadas essencialmente ao programa de *Cidadania e Desenvolvimento*, vão norteando a abordagem de temas especialmente relevantes nesse domínio. Mais se acrescenta

que, de acordo com as docentes, essa orientação – que mais facilmente permite uma abordagem generalizada em todas as escolas do território nacional [Pa11; Pa12; Pa13] – não nega a possibilidade de decisões curriculares contextualizadas, associadas à planificação e à ação docente [Pa2; Pa4; Pa5; Pa7; Pa9; Pa13]. Além disso, reconhecem que as prescrições referentes às outras componentes curriculares são promotoras de dinâmicas de trabalho transdisciplinar, no domínio da cidadania, facilitando o desenvolvimento de tais ações de articulação entre várias disciplinas.

Numa opinião aparentemente geral, as docentes salientam como os currículos de cada disciplina permitem desenvolver DAC's (Domínios de Autonomia Curricular), planeados pelos diferentes docentes, de forma a integrar a aprendizagem cidadã em conjunto com outras temáticas e abordagens, num entendimento transversal, como se explicita pelos seguintes excertos:

Pa2: (...) *Eu até vos trouxe aqui um caderninho [apresenta caderno], foi o último DAC que eu fiz. (...) Este tem a ver com a sustentabilidade. Eu sou professora de Cidadania e de Inglês... Eles fizeram um livro com o professor de Visual, eu dei-lhes... (...) em Inglês, eles tiveram que falar de desastres ambientais provocados pela intervenção direta ou indireta do Homem, que era a apresentação oral de Inglês. Eles fizeram trabalhos... Eu isto nem sabia, do lago Karakaya, vocês conhecem? (...)*

Pa3: *Sim, na Guerra Fria.*

Pa2: (...) *Fizeram, por exemplo, sobre Chernobyl, não é? (...) Eles foram muito para os ciclones, para os tsunamis, e depois foram para... O que é que eles podem fazer enquanto cidadãos? Então, foram para casas amigas do ambiente (...). Eles fizeram isto em Inglês, e uma coisa que eu sempre tentei é que eles vissem que os saberes se completam, não é?*

Pa8: *Nós, este ano, tínhamos uma DAC onde o 1.º ano iria trabalhar o planeta, nós e a Terra, nós e o mar ou a água e nós e o som. E aproveitamos esse projeto para trabalhar com eles a cidadania.*

Moderador: Na DAC?

Pa8: *Sim, sim.*

Pa13: *Nós fazemos muito isso. Jogamos... Como não temos tantas horas assim, tentamos, com a mesma coisa, buscar para outros lados.*

Pa8: *Usamos a transdisciplinaridade nessa própria DAC. E pronto, é tudo uma envolvimento, porque não dá para trabalhar uma coisa sem trabalhar outra. Está tudo intrínseco, não é?*

Outros exemplos indicados pelas docentes evidenciam um racional pedagógico que procura que a educação para a cidadania se relacione com diferentes áreas do saber. Uma postura que, de facto, contraria lógicas disciplinares da aprendizagem cidadã e favorece um trabalho de articulação curricular, associado, por exemplo, à abordagem de temas transversais (Rosales López, 2015).

Este tipo de abordagem, que parece corresponder a uma tendência institucional, implica pensar-se o agrupamento α como uma organização curricular particularmente vocacionada para trabalhos interdisciplinares, que pressupõem o envolvimento de diferentes componentes curriculares e um trabalho cooperativo/colaborativo de vários docentes com o propósito comum de promoverem aprendizagens no domínio da cidadania. De acordo com os relatos recolhidos, este envolvimento dos docentes é um elemento estruturante na consolidação destas práticas.

A este propósito, as docentes destacam a coordenação específica de *Cidadania e Desenvolvimento*, mas ressaltam, com particular interesse, as dinâmicas desenvolvidas em Conselho de Turma, atribuindo a este núcleo um papel decisivo nas ações concretizadas em cada uma das turmas, assim como nos processos de articulação pedagógica entre os diferentes professores de cada uma dessas turmas. Neste âmbito, relembram que estes profissionais, para desenvolverem um trabalho com significado, trabalham «*por carolice*» [Pa3; Pa5], isto é, muito além das horas do seu horário laboral.

Por seu turno, as docentes do 1.º Ciclo, que recordam que a sua ação pedagógica é particularmente intensiva, dada a monodocência e proximidade com as crianças e a faixa etária das mesmas – «*se um aluno nosso tem um problema, nós levamos o problema dele para casa*» –, atribuem maior importância às lideranças de topo. Segundo elas, tal liderança surge como uma forma de motivação, uma vez que reconhecem não estarem «*tão pró-ativas*» [Pa13], mas «*sempre perceberam bem que a escola ia um bocadinho mais além, por aí* [pela educação para a cidadania]» [Pa11], e, também, como impulsionadora de dinâmicas de envolvimento da comunidade e de participação em projetos que, neste nível de ensino, «*a título individual era difícil*» [Pa12] concretizar.

No que diz respeito a esses projetos, as docentes entrevistadas convergem na importância conferida aos mesmos, no âmbito da formação cidadã, pela inter-relação permitida com diferentes instituições e agentes locais, como os encarregados de educação [Pa8], organizações de carácter ambiental [Pa5; Pa4; Pa7; Pa12] ou de solidariedade social [Pa4; Pa5] e, ainda, a Amnistia Internacional [Pa3], bem como pela assunção conjunta de um pensamento focado na aprendizagem cidadã.

Neste âmbito, as professoras não deixaram de mencionar as diversas atividades promovidas pelo agrupamento, tal como a diretora o havia feito, como recolha de bens (brinquedos, roupa, calçado, material para os animais) [Pa2; Pa3; Pa4, Pa5], projetos de solidariedade [Pa7; Pa11], de consciencialização ambiental [Pa4; Pa5; Pa7; Pa8; Pa13]; para as crianças mais novas, o *Miúdos a Votos*, associado a práticas eletivas e democráticas [Pa8; Pa10] ou o *Educar para pensar* [Pa11; Pa13] e, para os jovens, projetos sobre a paz [Pa2].

As profissionais do 1.º Ciclo, em particular, recordam a tradição de desenvolvimento destas ações, antes mesmo das orientações normativas entretanto surgidas. De igual forma, ainda no que diz respeito aos projetos, as docentes mais velhas relembram dinâmicas de aproximação das crianças, e da comunidade local, à cultura e à arte, com a promoção de espetáculos artísticos – «*Harpa, harpa, trouxemos a harpa*» [Pa13] – e a abordagem pedagógica em torno da música tradicional portuguesa, associada à ideia de património cultural partilhado – «*O projeto do 4.º ano era A minha música. Era a nossa música, de que as crianças gostam, só que nunca ouviram, não têm possibilidade de gostar*» [Pa11].

Convergentemente, as docentes defendem que a educação para a cidadania, no contexto do agrupamento α , não pode ser entendida se for limitada à sua expressão meramente letiva. De facto, ali se investe numa experiência educativa, naquele domínio, que é transversal a toda a vivência na organização escolar, por exemplo com a separação do lixo [Pa5; Pa13] e a plantação de árvores [Pa13]. Porventura, o aspeto que se ressalta como mais positivo, e subjacente aos diferentes níveis de ensino, é a vivência entre pares, sendo pertinente mobilizar os seguintes relatos:

Pa4: (...) nós tivemos que integrar... Em janeiro, integramos na turma duas alunas que vieram...

Pa4 e Pa5: ... do Sudão.

Pa5: *Refugiadas.*

Pa4: *(...) Já estavam no Egito e depois vieram para cá, ao abrigo de um protocolo com a Cruz Vermelha Portuguesa e foram integradas na turma, na minha direção de turma. Elas não falavam nada português.*

Pa5: *Nem inglês...*

Pa4: *Inglês, uma delas arranhava, um bocadinho (...). Os alunos aceitaram-nas muito bem e elas foram muito bem integradas, na escola. Muito, mesmo.*

Pa5: *Também, a escola tem muito essa vivência. Na nossa escola, nós temos integrados, no agrupamento, para aí quinze nacionalidades diferentes. Isto também... Cá está, não se ensina, são essas vivências que permitem que os alunos aprendam a viver com diferentes cores, com diferentes géneros, ou identidade de género, não tem a ver com as próprias aulas.*

Pa13: *Respeitar o espaço dos outros, também, é cidadania. São capazes de estar a jogar, mais os rapazes, organizarem quatro ou cinco equipas diferentes, a jogarem todos no mesmo campo, com bolas diferentes, ou tampinhas, e todos correm e organizam-se no campo de jogos único em que estão todos. Quatro guarda-redes de cada lado, e aquilo funciona, não sabemos como, mas funciona (...). E não se agredem... Portanto, se quiser, melhor partilha do que essa...*

Pa12: *E também, eu pelo menos com os meus alunos, eu peço sempre para eles levarem alguns brinquedos para escola e jogos para eles usarem no intervalo, de forma a poderem brincar sem.... diminuindo os problemas que, ainda assim, ocorrem. E eles sabem que o jogo também é de partilha, está lá no caixote e, portanto, “aquele jogo eu não o trouxe, mas posso brincar, desde que saiba partilhá-lo e que o traga em condições para a sala de aula e que me responsabilize”.*

Os retratos acima transcritos evidenciam um ambiente organizacional particularmente propício à convivência entre os estudantes, como um processo de aprendizagem dessa mesma convivência, sendo este um aspeto estrutural na educação para a cidadania (Rosales López, 2015). É necessário, porém, não menosprezar as ações concretas desenvolvidas pelos docentes, na sua dimensão mais formal, enquanto dimensão *intrínseca* [Pa11; Pa12] a cada profissional, até porque as crianças também aprendem pelo seu exemplo, porque «*eles são muito permeáveis, eles apercebem-se de tudo*» [Pa11].

Neste ponto, notou-se, com efeito, uma maior diversidade de práticas. Por exemplo, algumas estratégias perceberam-se mais consideradas exclusivamente pelas professoras das crianças mais novas: valorização do acesso à cultura, pois «*a cultura é que muda a escola*» [Pa11], sendo fundamental para a aprendizagem cidadã; dinâmicas de interação entre pares, nomeadamente a tutoria em sala de aula [Pa7; Pa11; Pa12] e o apadrinhamento dos alunos do 1.º ano pelos estudantes do 4.º ano [Pa8]; debates [Pa12] ou trabalhos de grupo [Pa8; Pa10; Pa12; Pa13]. De forma semelhante, destacaram estratégias que se aproximam de processos democráticos, como as assembleias de turma [Pa11] ou dinâmicas de seleção por sufrágio na escola ou na turma [Pa7; Pa8; Pa9; Pa3], porque lhes permite aprender a «*saberem escolher qual é o mais importante, votarem, aceitarem a decisão da turma*» [Pa11]. Por último, salvaguardaram a necessidade de o docente se assumir como um mediador na interação entre pares, nomeadamente na resolução de conflitos [Pa7; Pa8; Pa9].

Pese embora só as docentes do 1.º Ciclo explicitem as oportunidades de autodeterminação dos estudantes, nos excertos já mobilizados verifica-se que as docentes dos 2.º e 3.º Ciclos promovem, também, momentos nos quais os alunos têm capacidade de definir (pelo menos parte) o trabalho que desenvolverão; todavia não explicitaram, com clarividência, essa

característica como particularmente relevante para a aprendizagem cidadã.

Também no que concerne ao aspeto em análise, reconhece-se um conjunto de práticas pedagógicas mencionadas pelos dois grupos entrevistados. Retomando a ideia de práticas educativas transdisciplinares, as docentes valorizam a aprendizagem de diferentes temas como um contributo para os alunos ampliarem a sua compreensão da sociedade e nela se posicionarem, nomeadamente temas relacionados com o ambiente [Pa2; Pa4; Pa5; Pa10], a saúde [Pa7; Pa10] e a igualdade [Pa1; Pa2; Pa11]. Um outro aspeto relaciona-se com as dinâmicas de avaliação, uma vez que as professoras consideram que os estudantes, ao terem a possibilidade de se auto-avaliarem e avaliarem o seu colega, de forma refletida, desenvolvem a capacidade de análise e de ponderação, o que lhes permite «construírem o seu próprio espírito crítico» [Pa80] e apresentarem as suas opiniões de forma honesta e justa [Pa1; Pa6].

Por último, as docentes salientam que os trabalhos (com características) de aprendizagem por projeto são recorrentes nas suas aulas – «É o trabalho de projeto, eu acho que é o que nós mais trabalhamos» [Pa5], recordando que mesmo as crianças do 1.º Ciclo «já têm que escolher um tema, fazer um projeto» [Pa12]. Ainda relativamente a esta estratégia, é importante mencionar que, no 2.º e 3.º Ciclos, tal parece ser particularmente enriquecedor, porque os projetos são de envolvimento e alteração ou análise da realidade social, como as campanhas, já mencionadas, de limpeza da escola ou de recolha de bens para os animais. Para melhor se compreenderem as práticas de desenvolvimento curricular referidas, mobiliza-se, a título de exemplo, a explicação de uma das professoras, notoriamente elucidativa:

Pa1: (...) Foi aproveitando o tema de Igualdade de Género, que não lhes diz muito, ao 6.º ano (...). Quer dizer, quando eles começam a pensar a situação em casa, a situação da mãe ou do pai, eles não trabalham realmente a mesma coisa, como dizia um: “é verdade, o meu pai sente-se mais que a minha mãe.” (...). Mas a igualdade entre eles, de género, não lhes diz nada, essa é que é a verdade. E depois eu achei que era muito giro fazer um trabalho que era com a Matemática, estatística, era com EV, construção de gráficos, e com o Português, as conclusões (...). Eles fizeram um inquérito... Eu reconheço que, no 6.º ano, realizar um inquérito... Eles fizeram todo o inquérito online, com a aparência do online, mas fizeram algumas questões para saber o quê? Será que lá fora, fora da escola, em termos de tempos livres, extracurriculares, os meninos e as meninas ocupam o tempo da mesma forma? E engraçado, eles chegaram à conclusão que nem há tantas diferenças quanto isso. Há um bocadinho no desporto, os rapazes estão mais para o futebol e as meninas dedicam-se a outros desportos. Mas de resto, eles chegaram à conclusão que não havia quase diferenças nenhuma. Pronto, foi um DAC muito engraçado. Porque eles aplicaram isso ao 2.º Ciclo todo da escola, 5.º e 6.º, deu-lhes muito trabalho, andamos o ano todo com isso, porquê? Porque foi preciso fazer o tratamento estatístico, e como não foi por preenchimento online, que não dava, foi preciso andar a retirar os dados todos (...). Mas eles, depois, chegaram à conclusão que realmente, “andamos com tanto trabalho, mas depois as diferenças não são muito grandes”.

Em parte, as estratégias promovidas pelas docentes aproximam-se daquelas que, em páginas anteriores deste trabalho, se enunciaram como particularmente significativas no âmbito da educação para a cidadania, porque permitem aos estudantes compreender a (sua) realidade, analisá-la e modificá-la. Este aspeto evidencia, portanto, um pensamento partilhado sobre os propósitos e os resultados associados às suas práticas, destacando-se, de forma clara, o

desenvolvimento do pensamento crítico e autónomo [Pa3; Pa4; Pa5; Pa6; Pa7; Pa8; Pa11], o respeito [Pa2; Pa4; Pa7; Pa9; Pa11], a tolerância [Pa3; Pa4; Pa5; Pa7; Pa8; Pa11; Pa12] e o compromisso ambiental [Pa2; Pa4; Pa8; Pa9; Pa10; Pa11; Pa13].

Para convergir com esses propósitos, as professoras notam que, para a concretização de práticas de educação para a cidadania, é fundamental que os professores tenham assimilados certos valores de cidadania [Pa5; Pa10; Pa11; Pa12; Pa13], além de uma atitude profissional de «*flexibilidade mental*» [Pa3], criativa [Pa2] e socialmente consciente e que saibam «*estar muito bem informados*» [Pa5]. Estas especificidades, como lembram as profissionais, não derivam das aprendizagens decorrentes da sua formação inicial, uma vez que todas indicaram não terem tido contacto com saberes específicos, nesse período formativo, que pudessem mobilizar para a sua reflexão e decisão curricular sobre os processos de educação para a cidadania.

Em contrapartida, as docentes apontam a relevância do diálogo e da reflexão conjunta sobre a temática, que também favorecem o seu desenvolvimento profissional individual e coletivo. Neste domínio, as docentes dos 2.º e 3.º Ciclos revelam que o trabalho desenhado pela coordenação de *Cidadania e Desenvolvimento* tem especial impacto, porque é uma «*retaguarda excecional*» [Pa1], nomeadamente ao promover reuniões para os docentes que lecionam essa componente curricular e ao partilhar diferentes recursos para que cada um se responsabilize pela sua «*própria formação*» [Pa1].

8.2.1.4. A perspetiva dos estudantes

Ao analisar as respostas dos estudantes sobre a educação para a cidadania, é possível reconhecer-se um pensamento muito próprio, como se ilustra no esquema presente no Anexo 5.3.

Uma das características mais particulares relaciona-se com a forma como, nas duas entrevistas realizadas, se defendeu um conceito de cidadania em interação com três elementos específicos. Numa aproximação clara ao discurso dos professores, apresentado nas páginas anteriores, os estudantes estabelecem uma ligação entre a cidadania e o respeito. Todavia, e divergindo um pouco da perspetiva daqueles, tendem a privilegiar o respeito na sua dimensão de predicado. Por outras palavras, embora o remetam também para os valores do comportamento humano, sendo este aspeto mais evidente junto dos jovens do 8.º ano [Ea5; Ea6], vão privilegiando uma conceção associada à ação e, como se evidencia pelos excertos que a seguir se mobilizam, manifestam um nexos invariável e matricial entre cidadania (e a sua aprendizagem) e respeitar:

Ea3: *Também aprendemos que não temos só direitos, também temos deveres.*

Moderador: *Que são quais?*

Ea4: *Respeitar os outros.*

Ea6: *Acho que é o essencial para tudo.*

Ea10: *Eu acho que para ser bom cidadão temos de respeitar as regras que nos são propostas. Tanto na escola, como em edifícios públicos e fora. E acho que, fazendo a reciclagem, como tem ali os caixotes do lixo e assim, os compostos e assim... Fazendo a reciclagem, fora e dentro da escola, acho que também é ser bom cidadão.*

Ea11: *Eu acho que na escola aprendemos bem a ser cidadãos, cometendo... cometendo erros e percebemos que somos melhores cidadãos, não devemos fazer aquilo e que devemos respeitar as pessoas.*

As crianças preconizam a ação cidadã como aquela que tem de ser respeitosa em relação aos outros e, também, em relação às normas e ao ambiente. Partindo, ainda, dos excertos mobilizados, constata-se que, a par do respeito, os jovens entrevistados consideram que a cidadania pressupõe uma prática quotidiana que cada cidadão efetua «*no dia a dia*» [Ea4] e «*em todo o lado*» [Ea6]. Desta forma, e por tal presença constante e contínua na vida de cada um, pode apontar-se um certo aprofundamento humano do conceito: «*o que podemos fazer como pessoas*» [Ea6]. Mais uma vez, segundo os alunos, subjaz à cidadania a ideia de «*bom[s] cidadão[s]*» [Ea3; Ea5; Ea6; Ea8; Ea9; Ea10; Ea12], por isso de virtude individual coincidente com a correção de cada um e, por inerência, das suas ações. Esta ideia parece, em certa medida, dialogar com as conceções de Aristóteles (1998) que, embora considerasse que a virtude de um bom homem não correspondia em absoluto à de um bom cidadão, advogava que «a comunidade política existe graças às boas ações, e não à simples vida em comum» (p. 221).

De referir que aquela visão dos alunos se estrutura em torno três elementos distintos: o «*saber lidar com as pessoas, no dia a dia*» [Ea3], o «*lidar com os problemas do dia a dia*» [Ea2] e, também, com a existência de um conjunto de valores específicos da ação cidadã.

O primeiro aspeto assenta numa cidadania percebida pela sua dimensão de convivência social quotidiana, ou seja, a forma como diariamente cada cidadão interage com os seus semelhantes, num processo que, como foi já mencionado, implica uma dinâmica de respeito mútuo – «*Eu acho que a coisa mais importante que nós estivemos aqui a falar é o de respeitarmos as pessoas*» [Ea7]. Esta convivência social, no âmbito da cidadania, remete ainda para uma relação que possibilita, ou não, «*ajudar os outros*» [Ea2; Ea4; Ea9].

Por sua vez, o segundo aspeto vincula-se a uma lógica de compromisso social comum, porque cada um deve tomar atitudes que não prejudiquem os restantes, procurando, ao invés, contribuir positivamente para a sociedade pelas «*boas ações*» [Ea2] e pelos «*bons comportamentos*» [Ea9]. De facto, as intervenções menos corretas não são adequadas a um cidadão – «*se não fôssemos cidadãos, se calhar portávamo-nos mal*» [Ea11]. Para os estudantes do 1.º Ciclo, neste âmbito, a dimensão ambiental é a que tem maior expressão, em particular a reciclagem [Ea7; Ea9; Ea10], porque, como explica um dos estudantes, esta prática «*é uma coisa muito importante, é o que faz com que o nosso planeta ainda consiga habitar vida*» [Ea9]. Por seu turno, assumem uma ideia de responsabilidade e respeito comum e partilhado, defendendo que «*aplicar a cidadania no dia a dia*» [Ea5], implica o reconhecimento de deveres e responsabilidades coletivas [Ea3; Ea4; Ea6], destacando a importância de práticas conscientes no domínio ambiental – «*pessoas que na rua deitam o lixo para o chão, por exemplo, já não estão a respeitar o resto das pessoas, porque já estão a poluir o ambiente*» [Ea3].

O terceiro aspeto, só aprofundado pelos estudantes do 8.º ano, relaciona-se com um conjunto de valores considerados particularmente relevantes quando a temática abordada é cidadania e que, em grande medida, vão ao encontro dos aspetos mencionados nos parágrafos anteriores. Nesse sentido, os alunos entrevistados, por vezes implicitamente, alertam para a importância da cooperação [Ea3; Ea4; Ea5; Ea6]; da generosidade [Ea1; Ea2; Ea4] e da solidariedade [Ea3; Ea6], sobretudo no sentido de «*ajudar os outros*» [Ea4] e como contributo para a construção da própria felicidade [Ea6].

Com certa clarividência, os alunos atribuem uma notória importância às relações humanas e ao modo como elas se desenvolvem. Aliás, para os estudantes, a educação para a cidadania visa, efetivamente, esse desenvolvimento pessoal, para que cada qual, por via de tal dinâmica escolar, seja capaz de ser uma «*melhor pessoa*» [Ea3]. Essa ideia de melhoria só é possível, porque, de forma generalizada, e como se evidencia pelas seguintes transcrições, os estudantes

já se entendem como efetivos cidadãos:

Moderador: *E em que circunstâncias é que surge esta cidadania?*

Ea4: *Na escola.*

Ea5: *No dia a dia.*

Ea6: *Em todo o lado.*

Ea3: *Exato.*

Ea1: *Também acho que é por aí.*

Moderador: *Em todo o lado?*

Ea4, Ea5 e Ea6: *Sim.*

Moderador: *E em todas as idades?*

Todos: *Sim.*

Ea7: *Posso ser uma criança, mas, para mim, eu já sou uma cidadã com experiência.*

Ea8: *Eu, para mim, já sou cidadã. As crianças, quando nascem, já são cidadãos, mesmo sendo pequeninas.*

Ea10: *Eu acho que sou cidadã, porque se nós não fossemos cidadãs e cidadãos, todos, não íamos fazer o Cartão de Cidadão quando ele caducasse.*

Deste modo, uma vez que já reconhecem o seu estatuto de cidadão, assumem os processos de educação para a cidadania como um desenvolvimento e um aperfeiçoamento individual que os auxilia a melhor corresponderem àqueles princípios acima indicados. A escola não os ensina a serem cidadãos, mas sim a serem melhores cidadãos, como é ilustrado pela seguinte asserção de um aluno: *«Aprendemos a ser cidadãos... bons cidadãos, quando respeitamos os outros»* [Ea12].

Em conformidade com o apresentado, os estudantes valorizam um conjunto vasto de aprendizagens concretas que associam a processos de educação para a cidadania. Entre elas, com maior representatividade, destacou-se a *«educação ambiental»* [Ea3], uma constante nos diferentes níveis de ensino e capaz de abarcar um conjunto variado de temáticas, como a reciclagem [Ea7; Ea9; Ea10], a compostagem [Ea10] ou a poluição. Ainda de forma transversal, os estudantes apontaram o aprender a não bater [Ea11] e a refletir sobre a forma como se relacionam [Ea4] ou colaboram [Ea2] com os outros, por exemplo. Especificamente no 1.º Ciclo, um outro assunto particularmente referido foi, em termos genéricos, a formação cívica, nomeadamente questões relacionadas com o modo de atuação durante um sismo [Ea8], a educação rodoviária [Ea9] ou a necessidade de *«cumprir as regras»* [Ea10]. Por seu turno, os estudantes do 8.º ano parecem valorizar os direitos humanos, nomeadamente os direitos das crianças e das mulheres e o anti-racismo [Ea5].

Por conseguinte, e apesar de no discurso dos estudantes do 8.º ano se induzir um entendimento disciplinar da aprendizagem cidadã – *«como se fosse uma disciplina normal»* [Ea1] ou *«Nós temos essa disciplina»* [Ea5] –, os vários entrevistados apresentam uma perspetiva francamente positiva dessa componente curricular, assumindo, de forma explícita, que a aprendizagem neste domínio, ou parte dela, *«é uma coisa muito importante»* [Ea9], ainda que os jovens mais velhos considerem que alguns dos seus colegas do 3.º Ciclo *«deviam dar mais valor à disciplina»* [Ea5].

Face ao mencionado, e para melhor se compreenderem as dinâmicas que contribuem para o reconhecimento dessa aprendizagem, importa enquadrá-las de acordo com dois eixos de interativos (como se constata no apêndice 5.3): o primeiro ligado à dimensão organizacional (nível meso do currículo) e o segundo mais próximo do contexto de sala de aula (nível micro

do currículo). Sobre as idiossincrasias organizacionais do agrupamento α , os alunos destacam as dinâmicas de funcionamento geral da instituição, sendo que há diversidade nos elementos referidos. Para o 1.º Ciclo, são relevantes as atividades relacionadas com as práticas ambientais existentes na escola, como plantar árvores [Ea8], ter contentores de reciclagem disponíveis [Ea10] e participar em dias temáticos com fatos reciclados [Ea9] ou para promoção de hábitos saudáveis [Ea8]. Por sua vez, os alunos mais velhos referem as inúmeras campanhas dinamizadas, como a recolha de tampinhas [Ea5], de lixo [Ea2] e de bens [Ea2; Ea5] e as contribuições para associações contra o cancro [Ea1; Ea3; Ea4; Ea5; Ea6], assim como a possibilidade de, autonomamente, decidirem participar nessas campanhas [Ea2; Ea4] ou escolherem as atividades de enriquecimento curricular, entre a sala de estudo [Ea1; Ea6] ou o desporto escolar [Ea5; Ea6].

A par do mencionado, os estudantes salientam as experiências decorrentes dos processos de convivência com outros agentes educativos. No entender dos entrevistados, a forma como, nos vários espaços da instituição escolar, têm possibilidade de se relacionar com os assistentes operacionais e com os docentes, num ambiente distinto do de sala de aula, é enriquecedor para a sua aprendizagem. Relativamente àqueles primeiros, os estudantes sublinham a sua postura de apoio e auxílio – «quando nós não gostamos muito da comida, nós pedimos e eles não nos dizem nada, deixam-nos levar duas sopas e pronto» [Ea10] – ou a promoção, pela sua atuação, de momentos de convívio particularmente pacíficos e positivos entres os estudantes – «eles também nos chamam à atenção para nós termos cuidado com a linguagem, com os atos» [Ea3]. No que diz respeito aos professores, os alunos consideram que a relação pedagógica com eles mantida é sustentada na confiança e no diálogo [Ea6], afirmando que «os professores estão lá para (...) ajudar» [Ea5] e que orientam as suas práticas, no sentido da promoção de comportamentos socialmente adequados: eles, os docentes, «ajudam[-nos] muito a ser bons cidadãos» [Ea10].

Numa direção oposta, pelas entrevistas percebeu-se uma opinião particularmente negativa quanto ao comportamento de alguns estudantes. Desta forma, os alunos do 8.º ano não deixam de indicar a existência de colegas que desvalorizam a aprendizagem cidadã, porque pensam «que já são bons cidadãos» [Ea6], apesar de alguns deles até «faze[re]m asneiras sozinhos» [Ea1]. Além disso, também desenharam um retrato, menos positivo do que o dos seus professores, que ilustra a existência de dinâmicas estudantis que parecem não favorecer a convivência e a tolerância entre pares:

Ea1: *Por exemplo, pessoas que sejam de outras etnias, tipo ciganos, ou pessoas que têm um tom de pele mais escuro que... que podem ser julgadas. Eu acho que é um dos direitos não ser julgado pelo que é (...), tipo, um grupo de pessoas já a gozar com essa pessoa só por ela ser diferente das outras.*

Ea8: *Alguns não... Dos nossos, alguns não.*

Ea7: *Eu acho que, às vezes, pessoas diferentes, que vêm de sítios diferentes, com hábitos diferentes e com maus comportamentos e que não nos respeitem... Como nos batem... Como no futebol, muitas vezes as pessoas, quando perdem, ficam logo todas irritadas e começam logo a bater nos outros.*

Ea9: *(...) Há pessoas que não compreendem quais são os gostos das outras pessoas, pois costuma gerar um grande conflito. E, às vezes, a situação ajuda um pouco.*

Talvez pela sua vivência mais próxima das situações, os estudantes partilham um entendimento mais crítico, quando comparado com o dos seus professores. Os exemplos anteriores, que não

poderão ser generalizados, traduzem, ainda assim, a existência de dinâmicas interpares que contrariam uma convivência pacífica entre todos os estudantes. Contudo, numa lógica contrária, os estudantes mais jovens, do 1.º Ciclo, contam práticas que, de certo modo, se aproximam de uma vivência democrática entre os estudantes, o que interage, ainda que superficialmente, com as conceções propostas por Vasconcellos (2015). A este propósito, mobiliza-se o diálogo elucidativo de tais práticas quotidianas destes alunos:

Ea7: *Não maioritariamente... Às vezes, nós combinamos (...) o que fazer no intervalo, então não há tantas discussões assim.*

Ea9: *Quando há mais gente, costumo fazer assim: “quem é que quer tal jogo?” e eles põe o dedo no ar, quem não quer, põe para baixo.*

Como se lê, os estudantes desenvolvem estratégias internas, e aparentemente democráticas, para processos de deliberação, evitando a ocorrência de «*tanta discussão*» [Ea9].

Neste âmbito, é importante indicar que também se registaram algumas evidências, por vezes contraditórias, de processos de decisão acontecidos em contexto de sala de aula. A propósito dessas práticas pedagógicas, segundo os alunos mais velhos, tal decisão relaciona-se com os trabalhos de grupo, uma atividade recorrente e importante para aprenderem a cooperar e a colaborar com os colegas. Revelam, ainda, que «*de vez em quando, são os professores que querem escolher os grupos, mas normalmente*» [Ea2] são os estudantes que os definem, assim como, em algumas circunstâncias, podem definir o tema desses mesmos trabalhos.

Por sua vez, os alunos do 4.º ano relatam algumas experiências, em ambiente de sala de aula, com aquele mesmo foco: eleger o delegado e o subdelegado [Ea10], optar por certa canção para o Magusto [Ea7] ou por uma das componentes curriculares a desenvolver [Ea8]. Porventura, essa situação não é constante – «*este ano nunca fizemos uma votação*» [Ea12], nem parece ser entendida como um fim em si mesmo, como se constata pelo seguinte excerto:

Ea11: *Nós, às vezes, poucas vezes, acho que ainda não aconteceu este ano... a professora diz-nos para nós escolhermos alguma coisa, se queremos isto ou aquilo, pronto. E depois começam todos a discutir, numa barulheira enorme, e a professora diz: “Basta, só por causa disso, vou ter que decidir eu”.*

Induz-se, neste caso, uma dinâmica de desenvolvimento curricular pela qual as práticas de vivência democrática não são entendidas como particularmente relevantes, quase como se não tivessem um papel preponderante na experiência quotidiana de cada estudante.

No que concerne a um outro ponto de análise, os estudantes valorizam, pelas suas palavras, dois aspetos relacionados com a ação docente. O primeiro, e em conformidade com o que foi explicitado em páginas anteriores, está subjacente à aprendizagem temática associada à cidadania. O segundo, decorrente da lógica de promoção de *comportamentos bons*, diz respeito ao papel dos professores na regulação e monitorização das atitudes, em particular o comportamento dos estudantes. Em relação a este processo, os alunos do 1.º Ciclo revelam que os *castigos* [Ea7; Ea11] são uma estratégia utilizada para melhorar as ações da turma. Os estudantes do 8.º ano, por seu turno, referem que «*se um aluno se portar mal, ou não respeitar a professora, ela também o chama atenção para corrigir os erros*» [Ea5].

Face ao referido, e apesar de alguns indícios dos estudantes poderem ser agentes deliberativos no agrupamento α , o retrato mais geral tende a aproximar-se, de modo ténue, da perspetiva de Jackson (1975), nomeadamente quando o autor explica que a ação dos

estudantes, no contexto escolar e em concreto na sala de aula, é, sobretudo, passiva e que visa o cumprimento do que alguém, externamente, definiu por eles.

8.2.1.5. Síntese: (Educação para) a cidadania como núcleo

Considerando os dados discutidos nas páginas anteriores, e tendo como propósito entrecruzá-los, há uma ideia que notoriamente sobressai: a conceção de educação para a cidadania como elemento nuclear de todo o processo educativo e da vivência no contexto escolar.

Desde logo, os documentos curriculares sumarizam uma aprendizagem escolar que deverá enquadrar-se como um processo «integrador, [que] promove melhores aprendizagens, o exercício de uma cidadania ativa e informada e mobiliza a comunidade educativa para o sucesso de todos os alunos» [PEα]. Efetivamente, esta perspetiva de envolvimento de toda a comunidade educativa nas dinâmicas escolares é particularmente relevante e, de forma transversal, foi mencionada em todas as entrevistas, transparecendo a ideia de que a educação cidadã não pode circunscrever-se a uma disciplina, a uma sala de aula ou a um grupo exclusivo de professores. A este propósito, as docentes relembram que a ação do professor é, para aquele fim, inevitável, sendo difícil conceptualizar a profissão sem tal dimensão. Num registo muito concreto, conferem uma atenção significativa às dinâmicas de articulação curricular e colaboração docente, nomeadamente como um meio para o seu próprio desenvolvimento profissional.

Com clarividência, os agentes educativos consideram que a escola, «*em termos de cidadania, faz muito por eles* [os estudantes]» [Pα11], porque ajuda cada um «*a ser uma melhor pessoa*» [Eα3]. Há, portanto, um entendimento da organização escolar, no seu todo, como um sistema complexo de interações e dinâmicas com um papel preponderante na formação dos cidadãos. Para os docentes, este papel tem adquirido maior relevância ao longo tempo, sobretudo por razão de um certo alheamento constatado nas diferentes famílias e, também, pelas especificidades da realidade social contemporânea que, por vezes, parece orientar a ação cidadã numa direção contrária aos princípios que sustentam o conceito de cidadania, nomeadamente o respeito, a virtude a convivência e o compromisso ambiental.

Por isso, a escola assume a sua função quando promove diferentes campanhas de cariz social ou ambiental, como a angariação de bens para auxiliar aqueles que são economicamente mais desfavorecidos ou a recolha de lixo para práticas de reciclagem, e potencia o envolvimento dos mais jovens em projetos que alertam para a paz ou que interagem outras organizações que, por exemplo, atuam no domínio da luta contra o cancro e no apoio aos doentes oncológicos. Entenda-se esta perceção sobretudo pelas palavras da diretora e das docentes do agrupamento participantes na investigação.

Os professores referem, ainda, lógicas de convivência entre pares, destacando esta organização escolar como uma realidade particularmente inclusiva e «*fabulosa*» [Pa5], porquanto inclui um conjunto variado de culturas e etnias e o clima relacional é pacífico e os jovens não assumem comportamentos «*de forma a magoar*» [Pa3] os colegas. No entanto, e curiosamente, este entendimento é contrário ao retratado pelos alunos que parecem perspetivar, por vezes, a relação entre pares como divergente da educação para cidadania, valorizando, por isso, de forma mais significativa, o modo como o agrupamento promove processos relacionais entre estudantes, professores e assistentes operacionais.

Genericamente, então, os agentes valorizam as dinâmicas de vivência escolar como aquelas que melhor permitem corresponder ao desafio de educar para a cidadania. Todavia, também não negam a importância da ação letiva e da forma como o trabalho, em contexto de sala de aula,

é, em complementaridade, um contributo significativo para a aprendizagem dos estudantes. Para as professoras, os processos decorridos naquele ambiente favorecem o desenvolvimento do raciocínio crítico, a aprendizagem de temas relevantes e, em parte, a participação em ações deliberativas ou de análise, interpretação e intervenção na realidade escolar, em particular pela metodologia de projeto. Para os estudantes, e contrariando a opinião de que a cidadania não se circunscreve a «*alunos bem-comportados*» [Da], a educação para a cidadania parece centrar-se, essencialmente, no desenvolvimento de atitudes, porque são poucos os exemplos de efetiva deliberação facilmente elencados pelos mesmos.

Em suma, e pese embora alguma dissonância entre as concepções dos docentes e as dos alunos, a educação para a cidadania emerge como uma espécie de núcleo da ação sistemática e integradora de todos os intervenientes, não se podendo restringir a um só projeto ou a um só espaço.

8.2.2. Agrupamento de escolas β

A atual constituição do agrupamento β remonta ao ano de 2003, quando foi fundado pela agregação de diferentes escolas da região. Assim, distribuído por três freguesias distintas de um concelho do distrito do Porto é, atualmente, constituído por cinco estabelecimentos de ensino diferentes: a sede de agrupamento (2.º e 3.º Ciclos), duas escolas do 1.º Ciclo com Educação de Infância e, ainda, duas escolas somente do 1.º Ciclo. No total, integram aproximadamente 820 estudantes do Ensino Básico, além de incluírem outras ofertas formativas, nomeadamente o ensino profissional e vocacional, que não foram consideradas para a análise.

A caracterização socioeconómica do contexto não pode ser linear, tendo em conta a especificidade de cada uma das freguesias. Ainda assim, constata-se que, na maioria daqueles estabelecimentos, os estudantes são provenientes de contextos sociais mais desfavorecidos. De facto, em três das escolas do agrupamento, a percentagem de estudantes beneficiários da ação social escolar é superior a 70%, evidenciando, pelo menos em parte, a forma como a pobreza é um elemento ali presente.

Todavia, também há aquelas outras realidades sociais substancialmente distintas. Por exemplo, numa escola do 1.º Ciclo, a maioria dos pais e mães dos alunos concluíram os estudos no Ensino Superior. Em sentido contrário, e evidenciando-se, uma vez mais, a heterogeneidade do público do agrupamento, em relação aos alunos da escola-sede, apenas 3% dos encarregados de educação concluíram o Ensino Superior. Numa outra instituição do 1.º Ciclo, por sua vez, mais de 60% dos encarregados de educação têm habilitações académicas inferiores ao 6.º ano de escolaridade.

Focando a caracterização nos 12 estudantes que participaram no estudo, mais uma vez 6 eram do 3.º Ciclo [E β 1-E β 6] e 6 do 1.º Ciclo [E β 7-E β 12]. No total, entrevistaram-se 7 rapazes e 5 raparigas. Sobre os 13 docentes, apenas o diretor era do sexo masculino [D β], 7 professoras lecionavam no 1.º Ciclo do Ensino Básico [P β 1-P β 7] e as restantes 5 assumiam a docência no 2.º ou 3.º Ciclos [P β 8-P β 12].

8.2.2.1. Uma breve visão dos documentos curriculares

A análise desenvolvida em torno dos documentos do agrupamento β contemplou três textos distintos, disponíveis na página oficial desta organização escolar: o Projeto Educativo (2015-2018) [PE β], o Projeto Curricular (2018-2021) [PC β] e, sendo o Projeto Educativo um documento mais antigo, atentou-se, ainda, no Plano de Melhoria (2018-2021) [PM β].

Um elemento que, desde logo, se evidencia nos textos analisados é o seu mote comum: “Envolver”. Este princípio orientador pretende fazer convergir a intervenção de toda a

comunidade «*num único sentido: a construção de cidadãos intervenientes, ativos, autónomos e recetivos*» [PEβ]. O mesmo é ainda reforçado quando se toma em consideração a missão do agrupamento: «*educar para a cidadania através de um ensino de qualidade*» [PEβ; PCβ]. Estes dois elementos mostram que a cidadania é, naqueles textos orientadores, entendida como um elemento estruturante e, até, matricial da prática educativa. Mais ainda, à aprendizagem sistemática quer-se vincular um carácter contínuo de aprendizagem cidadã, também pelo número particularmente significativo de parcerias estabelecidas com diferentes instituições locais.

Em sintonia com o apresentado, o agrupamento assume, como prioridade da intervenção, o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem assentes no trabalho colaborativo e na articulação docente e curricular, de forma a promover, junto de todos os agentes educativos, «*o sentido de responsabilidade, de solidariedade e de cidadania*» [PCβ].

Todavia, ao aprofundar um pouco mais a leitura dos mesmos documentos, constata-se que essa valorização intrínseca da cidadania nem sempre é concretizada, reconhecendo-se, ao nível das orientações para a prática, uma certa oscilação.

Um exemplo particularmente elucidativo relaciona-se com os objetivos gerais definidos pelo agrupamento, que aparentemente, e pelo esquematizado [PEβ; PCβ], derivam da missão já mencionada. No entanto, analisando com maior pormenor, não se nota uma ligação efetiva entre uns e outros, uma vez que os objetivos se organizam, no essencial, em três eixos distintos e nenhum deles, com clarividência, privilegia as dinâmicas de educação para a cidadania: i) melhoria da aprendizagem dos estudantes em interação com a diminuição da sua indisciplina e abandono escolar; ii) consolidação de dinâmicas de avaliação institucional; iii) promoção do envolvimento da comunidade escolar, em particular dos encarregados de educação e parceiros da comunidade local; num dos documentos, faz-se referência a «*atividades em que os alunos participaram na organização*» [PMβ], evidenciando, ainda que parcialmente, a preocupação em envolver os estudantes, também.

Apesar dessa assincronia conceptual, é necessário indicar que o agrupamento salvaguarda a importância da transversalidade, inerente à convergência de abordagens e temáticas das diferentes disciplinas e valoriza a metodologia de projeto para uma aprendizagem cidadã. A propósito deste domínio, alerta-se, num dos textos analisados, que:

os alunos devem realizar as aprendizagens através da participação plural e responsável de todas e de todos na construção de si, como cidadãos, e de sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, do respeito pela diversidade e da defesa dos Direitos Humanos [PCβ].

Em articulação com esse entendimento, evidencia-se, por exemplo, que os critérios de classificação correspondentes ao nível máximo de avaliação estipulam a necessidade de os alunos, de qualquer nível de ensino, serem capazes de protagonizar práticas de convivência democrática, sustentadas «*[n]os valores cívicos e de cidadania*» [PCβ].

Em relação a um outro ponto de interesse, identifica-se, nos documentos referidos, um conjunto variado de estratégias ou atividades desenvolvidas pelo agrupamento. Não sendo possível, porventura nem necessário, referir a sua totalidade, salientam-se aqueles que, de forma mais clara, procuram dialogar com os propósitos de educação cidadã acima explicitados:

- i) a ação '*Integrar para melhorar*' que, entre outras atividades, pressupõe: a) ação tutorial para desenvolver a «*autorregulação comportamental e da aprendizagem*» [PMβ] dos jovens do 2.º e 3.º Ciclos com historial de retenção ou outros alunos selecionados pelos

diretores de turma; em traços gerais, pretende-se «resolver dificuldades de aprendizagem dos alunos, facilitar a sua integração na escola e no grupo/turma e combater a indisciplina» [PCβ]; b) as salas de gestão comportamental, com maior enfoque nas questões disciplinares, uma vez que têm como propósito acolher, numa sala específica com a presença de um professor, «os alunos com ocorrências disciplinares graves e muito graves na sala de aula» [PMβ].

ii) o projeto ‘Desafia-te’, que visa «melhorar a conduta dos alunos e diminuir os comportamentos incorretos» [PEβ], e que conta com a participação de diferentes agentes educativos (encarregados de educação, técnicos de intervenção psicossocial, entidades externas, ...);

iii) as atividades de enriquecimento curricular, de frequência facultativa e específicas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, orientadas para oportunidades «de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e [de integração] na dimensão europeia da educação» [PCβ];

v) o projeto de *Educação para a Saúde*, com especial destaque tanto no projeto educativo, como no projeto curricular, que integra um conjunto diverso de dinâmicas e pressupõe a abordagem de várias temáticas: «educação alimentar/atividade física, afetos e educação para a sexualidade, prevenção dos comportamentos aditivos e dependências, saúde mental e prevenção da violência».

Verifica-se, assim, uma maior valorização das práticas associadas ao desenvolvimento de competências sociais, muito relacionadas com a indisciplina e o comportamento, e à aprendizagem de temáticas do âmbito da cidadania. Pese embora este aspeto, outros projetos há que se direcionam para outras áreas, como o empreendedorismo e os saberes específicos de determinadas disciplinas, nomeadamente do Português e da Matemática.

Na realidade, e num sentido que parece contrário à promoção de estratégias pedagógicas assentes na educação para a cidadania, no Plano de Melhoria, quando o agrupamento tem necessidade de priorizar 6 ações desenvolvidas, as três primeiras dizem respeito ao desenvolvimento de saberes e competências matemáticas e de literacia; a quarta assenta, preferencialmente, no domínio comportamental; e as duas últimas não clarificam uma preocupação direta com a aprendizagem cidadã.

Convergindo com este afastamento, e retomando uma vez mais aquele Plano de Melhoria, a educação para a cidadania, como área de formação prioritária para os docentes, só é assinalada para o último ano de vigência do documento (2020-2021). Todavia, no ano letivo anterior (2019-2020), esse domínio surge como prioritário para os assistentes operacionais e técnicos, o que, porventura, poderá confluir com uma conceção que associa a educação para a cidadania a toda a experiência escolar, não circunscrita à docência.

Face ao que foi referido, percebe-se que o agrupamento assume a educação para a cidadania como um elemento estruturante da sua ação. Todavia, se, por um lado, tende a privilegiar um conceito de cidadania muito associado à disciplina dos estudantes, por outro, nota-se uma certa dispersão de atividades e ações pedagógicas, que, podendo estar relacionadas com a educação para a cidadania, não compõem um *corpus* coeso e estratégico de intervenção.

8.2.2.2. A perspetiva do diretor

A conceção de educação para a cidadania apresentada pelo diretor do agrupamento β alicerça-se no modo como este agente educativo interpreta a realidade social e as suas mudanças. Nesse sentido, o diretor é particularmente transparente quando explica que não é

possível «*desistir dos grandes objetivos de educação para a cidadania; se as pessoas que acreditam desistirem, isto agrava-se muito mais, muito mais rapidamente*».

Mais ainda, assume a responsabilidade da escola, isto é, do sistema educativo e de cada um dos estabelecimentos de ensino, contrariar movimentos assentes no racismo, na xenofobia e na exclusão social. Por conseguinte, considera que as organizações educativas têm de promover a integração social de todos, particularmente daqueles que são mais marginalizados, como as minorias étnicas, no caso concreto a comunidade cigana, os imigrantes e, ainda, as mulheres. Neste contexto, ressalva o esforço, partilhado por todas as escolas, que tem facilitado dinâmicas de maior inclusão, como explicita no seguinte excerto:

Um sinal interessante é que, de ano para ano, no caso da integração da etnia, nota-se um aumento do número dos casamentos mistos. Pronto, é um sinal, é uma evidência de que há integração, não é? (...) Nós já temos muitos miúdos, de etnia cigana, a concluir o nono ano, aqui há 10 anos era pontualmente, não é? Então, as meninas (...) nem se falava, não é? Agora temos muitos. Já notamos, por parte de algumas famílias de etnia cigana, preocupações com os resultados escolares (...). É um sinal de (...) valorização da escola e a escola é o meio ideal para a integração (...).

Percebe-se, pelo discurso do entrevistado, uma transformação das realidades no sentido da consolidação de uma sociedade mais inclusiva, induzindo-se, ainda que implicitamente, o reconhecimento da ação escolar na estruturação de contextos sociais mais coincidentes com os valores e princípios de uma cidadania democrática.

O conceito de cidadania, para o diretor, não se circunscreve às questões subjacentes à integração. Como explicitou ao longo da entrevista, liga-o ainda às várias dimensões da vida em sociedade, perpassando transversalmente «*todos os atos e comportamentos que cada pessoa tem no seu dia a dia*». Esta conceptualização enquadra, pois, a cidadania na sua interação com as dinâmicas e contextos sociais, nomeadamente «*as normas de convivência*», os valores e princípios estruturantes dos direitos humanos e, também, os deveres de cada pessoa.

Em paralelo com o referido no parágrafo anterior, o diretor, sem o afirmar diretamente, tende a convergir com as conceções que enquadram as crianças como efetivos cidadãos do presente, alertando que os «*direitos básicos das crianças têm a ver com (...) fatores de cidadania*» e recordando que as interações sociais, as dinâmicas de convivência e, ainda, o sentido de dever fazem parte da vida de todas as pessoas, desde as idades mais precoces. Deste modo, pese embora não conceptualizando, explícita e formalmente, a cidadania da infância, as representações sociais perfilhadas por este agente educativo evidenciam o seu reconhecimento.

A este propósito, e defendendo que a educação é um direito estruturante para todos e, em particular, para as crianças e jovens, o diretor valoriza o trabalho que tem sido feito na tentativa de garantia de acesso à escolarização (nomeadamente de minorias culturais e de crianças com necessidades educativas especiais), enquadrando-o como um esforço coletivo que, por si só, e no seu entender, é um contributo particularmente significativo no âmbito das dinâmicas de educação para a cidadania. Como explicita o próprio, este princípio norteador da ação sistemática das instituições educativas «*tem a ver com o trabalho que todas as escolas fazem, no sentido (...) de valorizar os direitos e a cidadania (...) que eles também têm direito, como qualquer outra criança*».

Em relação a um outro ponto, considerando que, de forma geral, as orientações da tutela e as ações das várias organizações têm sido «*no sentido de não se ignorar e de se incentivar o*

trabalho da educação para a cidadania» e que *«todas as áreas disciplinares, obrigatoriamente, têm que contribuir»* para a aprendizagem neste âmbito, o diretor salvaguarda, ainda, a importância de três aspetos que emergem com maior visibilidade: a relação da educação com os direitos humanos, a educação ambiental e a educação para a saúde.

Nesse sentido, e adotando um discurso que se aproxima do de Keet (2012), defensor da necessidade de as escolas desenvolverem um trabalho pedagógico sobre, para e em direitos humanos, o diretor assevera que *«tudo o que está ligado aos direitos humanos (...) tem que ser considerado na educação para cidadania»*. Este entendimento lato e inclusivo sugere uma conceção de educação para a cidadania que não poderá distanciar-se dos valores e princípios subjacentes aos direitos humanos, o que, uma vez mais, se articula com a relação, já estabelecida, entre a educação para a cidadania e a integração social, mas, também, com outras dimensões *«relacionadas com a igualdade de género, por exemplo»*.

Numa estreita ligação com o artigo 25.º da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), por sua vez, o diretor indica que uma das faces mais visíveis das dinâmicas de educação para a cidadania é a educação para a saúde. De acordo com a sua perspetiva, e indicando que faz essa análise com base na sua apreciação da realidade e não em dados empíricos, considera que tais práticas, nos diferentes ambientes escolares, *«têm ajudado as crianças»*.

Complementarmente às temáticas antes referidas, o mesmo valoriza o esforço das distintas escolas do agrupamento para trabalharem no sentido da promoção de aprendizagens no domínio da educação ambiental. Neste sentido, e considerando que as escolas *«não são a única fonte de informação»*, e que não podem desvalorizar as especificidades ambientais contemporâneas, indica que tais organizações têm contribuído para se consolidar *«uma maior preocupação dos jovens»*, não se limitando o seu conhecimento ao mero saber enciclopédico sobre as questões associadas ao ambiente.

Em sintonia com a sua perspetiva mais conceptual, o diretor salienta que as práticas experienciadas no agrupamento que lidera tendem a aproximar-se das preocupações apontadas nos parágrafos anteriores. Para tal, explica a necessidade de se estabelecerem parcerias com organizações locais que permitam corresponder aos desafios associados ao ensino das temáticas específicas no domínio em análise:

Tudo que tem a ver com educação para a saúde e educação ambiental, nós trabalhamos muito com o Centro de Saúde e, portanto, há um trabalho específico de diferentes áreas.

A par daquela pareceria foi também nomeada a importância da manutenção de *«um projeto de educação para a saúde do agrupamento, em que estão definidos os temas relacionados com cada ano»*. No que diz respeito às relações com o exterior, o diretor referiu ainda a concretização de uma parceria com uma instituição de Ensino Superior e com a Junta de Freguesia para um trabalho em torno do *«desenvolvimento de competências sociais (...) para grupos específicos»* em risco de exclusão social.

Segundo o mesmo diretor, este envolvimento das organizações locais não nega a importância da ação dos professores, quer na sua dimensão coletiva, quer na sua dimensão individual.

A respeito daquela primeira dimensão, alerta para o risco de, no 2.º e 3.º Ciclos, as orientações prescritivas induzirem um entendimento meramente disciplinar da componente curricular de *Cidadania e Desenvolvimento*. Assim, ao serem definidos temas em concreto e uma carga horária específica, ocasiona-se, ainda que pontualmente, a conceção de que a educação

cidadã é uma responsabilidade somente do docente que a leciona, podendo promover, nos restantes professores, um discurso de desresponsabilização: «*“isso é um problema do colega que trata da educação para a cidadania”*». Numa lógica contrária, defende uma abordagem de *«forma transversal, (...) em todas as áreas disciplinares, de acordo com o seu contexto, o seu programa e o seu currículo»*, considerando a figura do coordenador de *Cidadania e Desenvolvimento* fundamental para melhor integrar as estratégias educativas desenvolvidas.

Numa opinião complementar, o entrevistado atribui «muita importância ao trabalho dos diretores de turma, porque são (...) um dinamizador, por natureza da atividade, da turma e do projeto curricular da turma», detendo também um papel de realce em torno da aprendizagem cidadã. De facto, estas lideranças intermédias, assim como o professor titular no 1.º Ciclo do Ensino Básico, são agentes escolares com inequívoca responsabilidade no «trabalho de relação com a família» e na gestão da assiduidade e da disciplina. São também eles que permitem a dinamização de práticas em torno da cidadania, atribuindo-lhe, ou não, um maior destaque curricular. A par dos diretores de turma, salienta a importância do papel do diretor, essencialmente nos processos de acompanhamento das dinâmicas e, também, na promoção «da cooperação e da partilha». Em convergência com a valorização de atuações cooperativas, o diretor ressalva o significado das «mini-reuniões ou micro-reuniões (...) com um carácter informal» que, perante o contexto de hiper-burocratização do trabalho docente, tendem a ser desvalorizadas, mas que, no seu entender, são um pilar fundamental para a reflexão conjunta dos professores. Por isso, naquele agrupamento β , de forma habitual, os docentes «partilham ideias, trocam documentos, trocam informação e trocam ideias, naturalmente, e estratégias, também».

Sobre a ação individual destes profissionais, o diretor explica que pede «aos professores, ao máximo» que desenvolvam práticas convergentes com a aprendizagem de projeto, por considerar que é a dinâmica pedagógica pela qual «*mais facilmente se faz um trabalho de diferenciação pedagógica (...) [e que permite] estimular essa parceria e essa cooperação entre os meninos*». Porém, devido à heterogeneidade de cursos de formação inicial dos docentes, de vivências pessoais e, também, da experiência profissional de cada um, este agente explica que não tem a *ilusão* de que os professores vão fazer «*bem e da melhor forma*». Não obstante, o diretor considera que «*globalmente, o trabalho é positivo*» e perspectiva, ainda, que «*no 1.º Ciclo é mais fácil, porque é a monodocência*» e esta potencia a articulação da cidadania com as diferentes aprendizagens.

De forma mais concreta, ilustra dois contributos dos professores, no que concerne à educação para a cidadania, que considera particularmente relevantes. Por um lado, o seu envolvimento em práticas de tutoria com os estudantes, que explica ser um projeto nacional que o agrupamento integrou e que tem como propósito, pela ação tutorial, o «*desenvolvimento de competências sociais e, no fundo, aborda[r] sempre o aluno em termos de evolução na escola, no estudo e no desenvolvimento pessoal*». Por outro lado, sublinhou as atitudes empáticas do professor para com os estudantes, tanto em contexto de sala de aula como fora desse espaço, considerando que «*a empatia é uma arma do professor*», porque é a base no estabelecimento de qualquer relação humana e o processo educativo «*é um ato de relações humanas*».

8.2.2.3. A perspetiva dos docentes

Pela análise dos dados recolhidos junto das professoras do agrupamento β , e como se encontra evidenciado no Anexo 5.4, constata-se um conjunto vasto de elementos que se associam tanto aos conceitos de cidadania e de educação para a cidadania, como às práticas educativas desenvolvidas por estas agentes. De forma mais concreta, sobressai a contínua

referência ao respeito, enquanto «*valor universal*» [Pβ8], como indissociável da ação cidadã, numa conceção que tende a despolitizar o conceito de cidadania, não o enquadrando de acordo com a sua dimensão pública, que ultrapassa os interesses privados de cada cidadão e se consolida em torno dos princípios e valores democráticos (Biesta, 2011). Essa reflexão é sustentada, ainda, pelo desenvolvimento da ideia de «*um bom cidadão respeitador*» [Pβ6], relacionada com a forma como cada pessoa inclui tal valor na sua relação com os outros e com a sociedade. A ação respeitadora é, então, entendida numa dupla aceção, ora relativamente à interação direta e imediata do cidadão com os outros, em processos de convivência recorrentes, ora no âmbito da atuação quotidiana, «*dentro de uma sociedade organizada, respeitando as suas normas, as suas regras*» [Pβ3]. De destacar que, pelas palavras proferidas pelas professoras, é possível estabelecer-se um nexó entre este conceito e duas outras dimensões associadas à educação para a cidadania: os valores (num sentido mais lato) e a ação quotidiana.

No que concerne aos valores, transversalmente atribuem particular importância à solidariedade [Pβ3; Pβ4; Pβ6; Pβ8; Pβ11], subjacente ao compromisso de ajudar os outros, principalmente os que se encontram em situação de maior vulnerabilidade económica e/ou social. De modo complementar, as professoras do 1.º Ciclo estabelecem uma ligação entre cidadania e honestidade, como condição essencial para a vivência de significativas relações pessoais e para a convivência social, e entre cidadania e igualdade, adotando um olhar crítico face a entendimentos hierárquicos e enquadrando «*a cidadania num modelo relacional, ou seja, de igual para igual*» [Pβ7].

Com certa recorrência, ao longo das entrevistas realizadas evidenciou-se uma definição de cidadania particularmente ampla, que integra tudo o que se desenvolve em contexto social. Assim, as docentes consideraram que «*a cidadania está em todo o lado*» [Pβ8] e que as «*atitudes individuais também são práticas de cidadania*» [Pβ11]. Este entendimento abrangente vincula-se, então, a uma multiplicidade de contextos onde a interação cidadã acontece, como os profissionais [Pβ9], o supermercado [Pβ7] ou outros espaços públicos [Pβ4; Pβ6]. Já a conceção de cidadania como prática quotidiana associa-se, também, a atuações concretas, porquanto os cidadãos agem e manifestam o «*saber estar*» [Pβ8; Pβ9; Pβ10; Pβ11] e o «*cumprir o que está estabelecido, as regras, mesmo não compreendendo ou não concordando*» [Pβ11]. As professoras do 1.º Ciclo enquadram, ainda, a cidadania como uma relação entre direitos e deveres, considerando que os cidadãos deverão ter «*em conta os seus direitos, mas também os seus deveres perante a sociedade e os restantes parceiros*» [Pβ3].

A este propósito, é relevante indicar que aquelas docentes perfilham também um entendimento ecológico [Pβ6; Pβ7] do conceito de cidadania. Este decorre de uma interpretação da cidadania como uma interação constante entre o que cada cidadão desenvolve nos seus contextos mais próximos e a sua ação de maior envolvimento político no macrosistema social, e que é exigente e corresponsável. Atente-se no seguinte excerto que ilustra essa conceção:

Pβ1: *Será que devo ajudar a Matilde com uma doação ou será que (...) devíamos fazer uma exposição exigindo ao Ministério que aquele medicamento fosse sempre participado para qualquer criança que tivesse aquele problema? O que é ser cidadão? É eu dar o contributo ou é eu ter uma intervenção junto dos órgãos competentes para o efeito?*

Pβ3: *Assim, eu calo-me e aceito o que se está a passar. Num Estado de direito, devia ser assim...*

Pβ1: *(...) Houve uma discussão acerca do tema, o medicamento já vai ser autorizado e distribuído (...), mas somos interventivos ao tentar alterar, pronto, uma situação a nível maxi, não é? (...)*

Pβ3: *Isso é que é exercer a cidadania.*

O citado dialoga, ainda que parcialmente, com o entendimento de Biesta (2011), nomeadamente quando o autor defende que a ação cidadã não poderá restringir-se à participação informal de cada pessoa, mas antes pressupõe lógicas de envolvimento e reivindicação política e comunitária. Todavia, apesar da discussão acima apresentada, essa reflexão não foi a que mais marcou o debate em torno do conceito, nem se tornou possível estabelecer um paralelismo entre tal perspectiva e o racional pedagógico associado às estratégias educativas promovidas.

Um outro aspeto que se destaca nas entrevistas realizadas é uma noção difusa de cidadania da infância. Neste âmbito, as professoras do 1.º Ciclo apresentam um discurso ambíguo, assumindo que estão «*a preparar futuros cidadãos*» [Pβ4], mas, outras vezes, caracterizando os seus alunos como «*pequenos cidadãos*» [Pβ6]. Por sua vez, as docentes dos estudantes mais velhos retratam um contexto no qual os alunos evidenciam um profundo alheamento político e social, o que origina, pelas suas palavras, a afirmação de uma espécie de cidadania de margem, associada ao desconhecimento e ao desinteresse na participação, talvez porque «*eles ainda não perceberam que, no fundo, eles estão a construir o país onde vão viver*» [Pβ9].

Porventura com base nesse desinteresse e desconhecimento da realidade e dos contextos sociais, as docentes exprimiram valorizar, no âmbito da cidadania e da sua educação, dois eixos próximos, mas distintos, e que complementam os já referidos.

O primeiro remete para a ideia de promover uma cidadania assente «*[n]uma intervenção responsável*» [Pβ7]. Nesse sentido, as docentes consideram relevante que os cidadãos sejam indivíduos conscientes e socialmente responsáveis, pelo que é importante que as dinâmicas de educação para a cidadania contrariem a alienação dos alunos, nomeadamente no que concerne à forma «*como o próprio país é constituído*» [Pβ12]. Em convergência com o apresentado, as professoras defendem que os estudantes deverão tornar-se «*mais conscientes*» [Pβ4] das características do «*mundo atual*» [Pβ8; Pβ12], de modo a poderem envolver-se ativamente na «*resolução de determinados problemas*» [Pβ3].

O segundo eixo diz respeito à necessidade de amadurecimento do pensamento crítico das crianças e dos jovens. Assim, as professoras, quase que dialogando diretamente com o defendido por Guedes e Rego (2012), subscrevem a necessidade de se desenvolverem esforços para que cada aluno se afirme como «*um cidadão crítico, criativo e eticamente cuidado*» [Pβ7]. Advogam, pois, pela centralidade do pensamento nas dinâmicas de educação cidadã e, também, na própria ação de cada indivíduo, associado à sua «*capacidade crítica*» [Pβ8]. Como tal, será fundamental «*ensiná-los [aos estudantes] a pensar*» [Pβ4].

Em sintonia, sublinham a importância dos esforços desenvolvidos pelas escolas para a dinamização de práticas educativas focadas na educação cidadã dos estudantes. Neste contexto, salientam dois elementos, em certa medida externos às realidades escolares, que condicionam aquelas práticas: o currículo e o contexto social e familiar.

Relativamente ao currículo, as docentes do 1.º Ciclo esclarecem que as práticas escolares associadas à educação para a cidadania antecedem os atuais normativos direcionados para a componente curricular de *Cidadania e Desenvolvimento*. A este propósito, explicam «*já se falavam destes termos para aí há 20 anos*» [Pβ3], pelo que as alterações prescritivas não ocasionaram profundas mudanças, ou seja, os processos políticos apenas «*mudam os títulos e os termos*» [Pβ6], não emergindo como uma efetiva novidade. Por sua vez, as docentes dos 2.º e 3.º Ciclos explicam que as medidas curriculares atuais resultam da pressão social, particularmente dos meios de comunicação social, que sobretudo «*devia[m] reforçar em cidadania (...), para chamar os jovens para se interessarem pelo país*» [Pβ9].

Independentemente destes condicionamentos curriculares, as docentes foram unânimes ao explicitar a importância dos textos curriculares, como se ilustra pelos seguintes excertos:

Pβ7: *[As orientações curriculares] são necessárias, porque quem (...) é professor (...) precisa, para si, dessa orientação. Porque, muitas vezes, (...) uns estão a favor, outros estão contra, e eu tenho que deixar de ser eu (...), não posso incutir no outro aquilo que, para mim, é o correto.*

Pβ5: *Não pode ser.*

Pβ7: *Eu tenho que dar margem para o que a outra pessoa tiver que ser, dentro daquilo que é aceitável, obviamente (...). Mas, de facto, acho que precisamos, também, um bocadinho dessa orientação (...). E, aqui, também acho que temos essas balizas, para nos orientar.*

Pβ3: *Eu acho que, como tudo o que lecionamos, nós temos, digamos, umas grandes linhas orientadoras (...). Mas acho que é sempre importante ter umas linhas orientadoras, porque contra mim falo, porque se calhar, às vezes, as pessoas deixam um bocadinho de lado, (...) porque têm programas muito extensos... Em termos curriculares, acho que é assim, as pessoas têm programas muito extensos e, se calhar, não trabalham tanto.*

Moderador: *Pegando agora nesse aspeto, consideram importante haver orientações curriculares ou políticas, no âmbito da educação para a cidadania?*

Pβ9, Pβ10 e Pβ12: *Sim, sim...*

Pβ11: *Sem dúvida.*

Moderador: *Porquê?*

Pβ12: *Porque eu dou uma coisa, a Pβ9 dá outra, a Pβ8 dá outra, não pode ser...*

Notam-se, portanto, duas perspetivas relativamente ao currículo prescrito. Por um lado, o facto de essas indicações serem elementos que orientam o professor sobre o que desenvolver e a forma de o fazer. Além disso, surgem como garantia de que aquela componente curricular é, efetivamente, trabalhada em contexto escolar, particularmente para não se esquecerem «*de determinados temas que são importantes e que podem, no meio do currículo (...), ficar um bocadinho mais ao lado*» [Pβ1]. Nesse sentido, as docentes valorizam a existência das indicações nacionais enquanto recurso particularmente consequente.

Por outro lado, e talvez de forma mais evidente, o discurso assumido pelas professoras ilustra uma conceção homogeneizante da ação docente. Como se constata pelas transcrições mobilizadas, consideram que «*devia haver mais uniformidade*» [Pβ9] no trabalho desenvolvido pelos professores, assim como nos temas abordados por cada uma das escolas, porque, no seu entender, no contexto atual, seria necessário estabelecer com maior clareza «*balizas*» [Pβ3] para salvaguardar os docentes [Pβ4] e para evitar que cada escola possa «*trabalhar à sua maneira*» [Pβ9]. Este entendimento pode ser explicado à luz da tradição centralista portuguesa de um Estado que, no âmbito da educação, assume, centralmente, a deliberação em múltiplos domínios, nomeadamente nos curriculares (Lima, 2014a).

Contudo, esta conceção, presente no discurso das entrevistadas, não surge como contraditória face à necessidade de se pensarem as dinâmicas de educação para a cidadania em relação a cada um dos contextos. Como explicita uma docente, o propósito seria «*definir estratégias*» [Pβ9], mas sem negar a autonomia curricular das instituições e dos docentes. Esta necessidade de ligar as dinâmicas pedagógico-curriculares aos contextos foi recorrentemente apontada, sustentando-se, de modo interativo, em dois elementos complementares.

O primeiro, próximo do que foi já identificado relativamente às docentes do agrupamento

α , prende-se com a noção de que, por vezes, o esforço desenvolvido no âmbito escolar não é acompanhado no contexto familiar, reconhecendo-se, até, situações nas quais a dinâmica familiar é antagónica aos propósitos escolares. Deste modo, as docentes entrevistadas consideram que há uma tendência generalizada de afastamento entre a escola e o ambiente familiar, destacando os casos em que *«a professora diz uma coisa e, em casa, os pais dizem outra, totalmente diferente»* [P β 4].

O segundo tem um cariz mais contextual, associado às especificidades concretas das crianças do agrupamento β , que estão inseridas em meios socioeconómicos muito distintos. E, por exemplo, há estudantes *«que não conhecem a praia»* [P β 12] ou *«que chegam a casa e não têm ninguém (...) e eles acabam por chegar a casa e estão sozinhos, jantam sozinhos, vão para a cama sozinhos»* [P β 10]. Aprofundando um pouco mais esta ideia, leiam-se, como testemunhos concretos, os seguintes diálogos:

P β 4: (...) Nós temos que ter muito cuidado com o que dizemos. Porque “está a educar o meu filho e não pode educar; quem educa sou eu”. Porque isso da cidadania também tem a ver com a educação (...).

P β 3: (...) Mas passou-se o mesmo, no âmbito da educação sexual. Faz parte do programa, há objetivos (...), é curricular; e tivemos problemas com pais, porque não queriam que os filhos dessem aquela matéria. (...)

P β 6: (...) Há pouco, P β 3 estava a falar das questões sexuais... Na nossa escola, por incrível que pareça, atualmente é complicado falar das questões de género (...). Temos um grupo de pais que, quando toca às questões de género, não é fácil. Porque “o menino é menino e a menina é menina, e a mulher é mulher e o homem é homem”. (...)

P β 4: Cor-de-rosa é de menina e azul é de menino.

P β 6: E, muitas vezes, nós já tivemos imensos debates com famílias com estes pensamentos.

P β 9: Dizia-me assim uma miúda no ano passado: “Então, tu estás sozinha?” “Estou, estou com o meu irmão.” “E não saís um bocadinho, agora à tarde?” “Não, é só droga ali, depois outros estão-se a drogar acolá, e depois não sei o quê”. Então como é que estes miúdos entendem os conceitos que nós queremos inculcar, quando eles saem da porta, do portão, e têm aquilo?

P β 12: E também pouco mais têm.

P β 9: Isto é uma vida completamente diferente. Claro que é importante a educação para a cidadania nas escolas.

P β 8: Aliás, eu vou dizer; quando eu cheguei a esta escola, achei estranho as funcionárias berrarem tanto nos corredores para falarem com os alunos. Mas é cada berro. Elas já os conhecem. Eu comecei a perceber, porque isto é como os pais falam em casa e as funcionárias falam na escola.

Apesar da diversidade de características das famílias dos estudantes do agrupamento β , torna-se particularmente claro que a realidade cultural de cada família influencia as dinâmicas escolares e, inevitavelmente, os processos de educação para a cidadania. Nesse sentido, reconhecendo marcas identitárias distintas face a cada nível de ensino, percebe-se que o modo desafiante como o agrupamento desenvolve a sua ação pedagógica, no domínio da cidadania, não pode ser entendido de forma desprendida face às especificidades daquele contexto. As diferenças acima apresentadas poderão justificar, também, a diversidade de práticas existente no agrupamento. Porque, de facto, é possível diferenciar o ocorrido no 1.º Ciclo em comparação

com o promovido na escola-sede, isto é, nos 2.º e 3.º Ciclos.

Desde logo, essa distinção de perspetivas nota-se no papel atribuído, pelas professoras, às lideranças. Se ambos os grupos convergem na ideia de que o trabalho associado à educação para a cidadania se sustenta na iniciativa «*dos professores dos contextos*» [Pβ10], ação explicada pelo «*amor à camisola*» [Pβ8; Pβ9; Pβ12], em relação àquele último ponto a opinião já não é unânime. Enquanto as docentes do 1.º Ciclo não atribuem particular importância a qualquer cargo de liderança, as suas colegas do 2.º e 3.º Ciclos apresentam uma posição diferente, valorizando notoriamente os diretores de turma e a ação do diretor.

No que diz respeito aos diretores de turma, e num pensamento que se aproxima daquele que perfilham sobre o diretor [Dβ], as docentes fazem referência à importância dos Conselhos de Turma, da responsabilidade destas lideranças, que mais facilmente permitem «*traballar todos em grupo*» [Pβ12]. Todavia, para as entrevistadas, o diretor de turma está principalmente presente pelas suas funções de gestão burocrática da turma, como «*ler recados dos pais, recortar justificações*» [Pβ12], e de mediação entre a escola e os encarregados de educação, defendendo, por isso, que deveriam ser eles a lecionar a disciplina de *Cidadania e Desenvolvimento*. Relativamente ao diretor, destacam a gestão de recursos, particularmente no âmbito da gestão financeira, explicando que, desde que não envolva um orçamento muito elevado, «*a direção apoia*» [Pβ8] as diferentes iniciativas dos professores.

Tais iniciativas, em grande medida, adquirem a forma de projetos promovidos de forma autónoma pelos estabelecimentos de ensino e/ou em parceria com outras organizações da comunidade educativa ou de ação nacional. Uma vez mais, são reconhecidas diferenças significativas entre os vários níveis de ensino e no que concerne, neste caso, aos projetos desenvolvidos em contexto escolar.

Deste modo, as docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico salientam a existência de projetos diferentes no âmbito da Filosofia para Crianças, sejam mais formais ou de cariz mais informal, como uma experiência educativa positiva, embora alertem que «*não funcionou*» numa das escolas, acima de tudo pelas características do grupo de alunos e do orientador [Pβ7]. Além disso, apontam o trabalho «*em parceria com o lar dos idosos*» [Pβ5], de modo a promover o diálogo inter-geracional, que enquadram como uma aprendizagem cidadã. Já de cariz regional, as docentes destacaram dois projetos distintos, o *Políticos por um dia* e o *Educar para a Cidadania*, relacionados com a iniciativa do orçamento participativo municipal e da Junta de Freguesia, respetivamente. Estes últimos explicitam-nos do seguinte modo:

Pβ1: *Foram à Câmara do Porto, cada turma, de diferentes escolas. Foi durante o ano passado com atividades do foro ambiental (...). Apresentaram os seus projetos, houve uma eleição, houve uma presidente da reunião e os devidos secretários (...). Houve ideias muito interessantes, eles defenderam o seu projeto, cada escola defendeu o seu projeto (...), eles tinham oportunidade de votar no projeto que considerassem mais válido. Mas, eles votaram no projeto da sua escola.*

Pβ4: (...) *O presidente da Junta desenvolve um projeto que se chama Educar para a Cidadania. Então, há três momentos distintos, em que ele vai a cada uma das escolas (...) e fala com os miúdos do 4.º ano, essencialmente, sobre estas questões da cidadania, dos órgãos, do poder (...). No final, (...) os meninos vão de camionetas (...) à Assembleia da República, onde têm contacto com deputados, sentam-se na Assembleia e convivem de perto (...) no Parlamento. Paralelamente, este ano houve um desafio lançado, também, pela Junta: as turmas dos 3.º e 4.º anos tinham que apresentar um projeto relativamente a qualquer melhoria que eles pretendessem*

na escola (...). Depois houve um projeto que foi votado, como nas eleições, que tivemos lá na escola.

Por sua vez, as docentes dos 2.º e 3.º Ciclos valorizam outras dinâmicas de envolvimento com a comunidade local: a ação dos profissionais de enfermagem do Centro de Saúde que se descolam à escola para discutir, com os alunos, aspetos inerentes à educação sexual; as visitas dos «*alunos voluntários do 1.º e do 2.º ano*» [Pβ8] de uma instituição de Ensino Superior local para desenvolverem dinâmicas individuais de tutoria.

De carácter nacional, as professoras que lecionam na escola-sede destacam projetos vários, como aqueles que são promovidos pela *Eco-Escolas*, de carácter ambiental, ou aqueles que remetem para o empreendedorismo e a educação financeira. Simultaneamente, as docentes revelam que, de forma autónoma, o agrupamento β dinamiza projetos específicos, tanto em torno da aprendizagem matemática, nos quais os estudantes participam em várias «*atividades com jogos, [promovendo-se] a concentração, o respeito pelo outro*», como outros mais orientados para as capacidades de convivência social, no sentido de melhorar as atitudes e o comportamento dos estudantes. Leia-se, abaixo, a explicação dos mesmos:

Pβ8: *O projeto 'Desafia-te' é um projeto que os alunos, consoante certas atividades que vão fazendo, consoante as notas que tirarem no final do período, consoante as visitas de estudo que fizeram, uma série de parâmetros...*

Pβ11: *O número de vezes que vão, ou não, para a sala de gestão comportamental.*

Pβ8: *Exato... eles vão ganhando pontos por determinadas atividades. E depois chegam ao fim e uma turma ganha o primeiro lugar, o segundo lugar e o terceiro lugar.*

Esse projeto, em parte, associa-se a um aspeto concreto que as docentes deste nível de ensino clarificam – a necessidade de «*haver um reforço positivo*» [Pβ12], de forma a valorizar as atitudes desenvolvidas pelos estudantes. Na verdade, segundo as mesmas, «*são ideias pequeninas, mas que fazem toda a diferença*» [Pβ8], e que podem surgir sob a forma de autocolantes, de chocolates ou, apenas, de sinalizações positivas do esforço de cada estudante. Além de ocasionar uma maior motivação dos estudantes, as professoras perspetivam que esta dinâmica tem, também, implicações positivas na relação com os encarregados de educação.

Num outro sentido, salientam a interação que pode existir entre as dinâmicas de educação para a cidadania e as visitas de estudo. Tendo por base o retrato do contexto já enunciado, as docentes explicam que esta estratégia pedagógica tem especial interesse para contrariar um certo conformismo, que tende a limitar estes alunos à sua «*zona de conforto*» [Pβ12] e os impede de conhecer os múltiplos espaços, culturais, artísticos ou de lazer, da cidade em que habitam. Para estas professoras, as visitas de estudo são, por excelência, a estratégia que melhor permite à escola contribuir para uma certa inclusão social e cultural.

Por seu turno, as docentes dos anos iniciais valorizam outro tipo de prática docente, associada a outras estratégias pedagógicas. Nesse sentido, e partindo das características específicas do 1.º Ciclo, revelam o desenvolvimento de ações com o propósito de «*gerir conflitos entre eles*» [Pβ4], explicitando que cada vez mais conferem importância a tais processos e que, atualmente, são capazes «*de deixar tudo o que era para dar e estar ali a trabalhar aquilo*» [Pβ3].

Todavia, não é possível limitar as estratégias adotadas ao mencionado. Mesmo assumindo que as «*questões dos conflitos são aquelas que mais as pessoas tratam*» [Pβ7], indicam

outras práticas particularmente relevantes. Uma das mais interessantes liga-se a experiências educativas com o propósito concreto de os estudantes vivenciarem processos democráticos de autodeterminação, nomeadamente as assembleias de escola, que pressupõem assembleias de turma prévias. No entanto, não deixam de apontar que estes momentos são difíceis de planear e de executar, *«porque a assembleia de escola, para ser uma coisa bem feita, é preciso espaço, tempo e uma preparação para»* [Pβ6]. Até porque, quando realizam estas assembleias têm como intenção, efetivamente, decidir assuntos específicos da realidade escolar, para que todos possam assumir a sua ação e intervenção.

Partindo da importância da intervenção dos estudantes na escola, as docentes procuram desenvolver práticas nas quais os alunos têm a possibilidade de interagir, e tentar mudar, a realidade social mais alargada, nomeadamente os hábitos da comunidade próxima do estabelecimento. A este propósito, e numa ação que se induz maioritariamente orientada e decidida pelos docentes, contam as práticas de intervenção social, através de pequenas manifestações – *«Colocámos, nas caixas de correio, a carta a cada morador, fizemos uma manifestação, tivemos lá a televisão, passou nas televisões “Cães sim, cocó não”»* [Pβ4] – ou alertas sobre o comportamento humano – *«Umas frases... (...) “Já deu um maminho, hoje?”. As pessoas iam a passar e eles ofereciam»* [Pβ6].

Estas intervenções de cariz mais social, não negam a relevância de outras práticas pedagógicas, mais circunscritas à sala de aula, que permitem *«provocar nos alunos a discussão sobre algum tema»* [Pβ1], como os debates e as reflexões partilhadas sobre diferentes temáticas da cidadania. Tal também se interconecta com dois outros aspetos partilhados em ambas as entrevistas: a aprendizagem temática e a aprendizagem de regras.

Nesse âmbito, e apesar das distinções já apresentadas, as docentes convergiram no significado conferido a dinâmicas escolares que permitem aos estudantes desenvolver conhecimentos de áreas diversas, como a educação sexual [Pβ3; Pβ8; Pβ11], a educação ambiental [Pβ1; Pβ3; Pβ6; Pβ8; Pβ11], a formação cívica e a segurança rodoviária [Pβ4; Pβ6; Pβ9; Pβ12]. Numa lógica similar à aprendizagem associada ao civismo, as docentes dos diferentes níveis de ensino apontam a necessidade de se ensinarem as regras e normas de convivência social, porque *«é normal que eles [os estudantes] façam coisas que não são permitidas»* [Pβ1]. Deste modo, defendem que os alunos têm de experienciar essa oportunidade de aprender essas regras, em sentido lato, e as da sala de aula, em sentido estrito – *«porque eu mando-os sair, bater à porta, dizer bom dia, pedir desculpa pelo atraso, porque um dia mais tarde eles vão trabalhar, vão a uma consulta médica»* [Pβ12].

O explicado no parágrafo anterior decorre, ainda, da valorização de um trabalho pedagógico assente em processos de articulação curricular. De facto, as docentes do 2.º e 3.º Ciclos explicam que a *«escola tem uma coisa muito boa, faz muitas articulações com outras disciplinas, com as artes, e eles gostam imenso do trabalho»* [Pβ9], algo com particular impacto e interesse na aprendizagem de questões da cidadania. Por seu turno, as docentes do 1.º Ciclo, mesmo considerando que as orientações curriculares não privilegiam essa dinâmica, indicam que este nível de ensino tem maior facilidade em relacionar as diferentes componentes curriculares, afirmando que como *«está tudo interligado»*, a cidadania é, também ela, desenvolvida de *«forma integrada»* [Pβ7].

Para desenvolver as práticas acima descritas, as docentes dizem precisar, essencialmente, de capacidades pedagógicas gerais. As professoras do 1.º Ciclo associam-nas a uma identidade globalizante da docência, considerando que para as ações no âmbito educação para a cidadania correspondem ao que é ser *«professor em toda a aceção da palavra»* [Pβ3]. As docentes do 2.º e 3.º Ciclos, por sua vez, destacam as capacidades que remetem para a relação e comunicação

pedagógica, assente na valorização dos estudantes, porque a adequação destes elementos tem implicações na interação com aqueles últimos – *«o outro lado reage de maneira diferente»* [Pβ11].

Um dos fatores que poderá explicar a perspetiva explicitada no parágrafo anterior é a inexistência generalizada de qualquer formação inicial direcionada, também, para a educação para cidadania. Assim, as docentes dos níveis iniciais apontam que a aprendizagem é sobretudo centrada na sua experiência e na existência, cíclica, de projetos ligados, de alguma forma, à educação para a cidadania – *«lembro-me perfeitamente de não usar cidadania, mas de ter trabalhado o respeito, a educação para os valores»* [Pβ6]. As colegas do 2.º e 3.º Ciclos consideram que a formação contínua é insuficiente, porque ou é *«direcionada para as tecnologias»* [Pβ11] ou são *«ações de formação específicas»* [Pβ9], pelo que tentam consolidar as reflexões de modo partilhado, pois *«cada um vai buscar um livrinho daquela editora, uma colega que empresta não sei o quê»* [Pβ8].

8.2.2.4. A perspetiva dos estudantes

Como se induz pelo esquema presente no Anexo 5.5, os estudantes do agrupamento β partilham opiniões convergentes no que concerne às conceções sobre cidadania e educação para a cidadania e aos relatos das suas experiências educativas.

Tomando como ponto de partida as representações que os alunos apresentam em torno da definição de cidadania, percebe-se que o reconhecimento da sua própria cidadania é, para eles, ambíguo, uma vez que a atribuem à maioria e à possibilidade de votarem [Eβ10; Eβ12], ao ingresso na escolaridade obrigatória [Eβ1], à obtenção do documento de identificação [Eβ8] ou, ainda, ao nascimento [Eβ1; Eβ11; Eβ12]. Assim, esta multiplicidade de respostas é, então, testemunho de um entendimento inexistente sobre a cidadania da infância.

Em sentido contrário, constata-se uma visão comum sobre o mais vasto conceito de cidadania, estruturado de acordo com três principais eixos: o respeito, o (bom) comportamento e a solidariedade.

Iniciando a análise pela ideia do respeito, os alunos estabelecem uma relação muito próxima entre estes dois conceitos – respeito e cidadania – num pensamento em tudo similar ao das docentes entrevistadas. Nesse sentido, são várias as afirmações que, de forma geral, corroboram que *«a cidadania é respeitar os outros»* [Eβ11]. A este propósito, e retomando novamente os contributos de Gimeno Sacristán (2013), o respeito, enquanto exigência social, não poderá limitar-se a uma conceção fundada, apenas, nos princípios liberais de neutralidade e/ou aceitação. Como explica o autor, esse posicionamento pode ocasionar um entendimento negativo da tolerância, assente em lógicas de relativismo cultural e, também, de individualismo social, contrariando processos de convivência social alicerçados no pluralismo cultural e no compromisso de cada cidadão.

Deste modo, ao reiterarem essa relação entre respeito e cidadania, numa base meramente normativa – *«se queremos respeito, temos que respeitar os outros»* [Eβ5] e *«temos que o respeitar porque ele é bom amigo»* [Eβ12] –, os estudantes ‘empobrecem’ o conceito de cidadania, ligando-o a uma dimensão mais passiva. Essa passividade é reforçada pelo segundo elemento considerado, o comportamento.

Ao longo das entrevistas, os alunos definem cidadão como *«uma pessoa que se sabe comportar com pessoas»* [Eβ11]. Em consonância, cidadania é, também, a forma *«como as pessoas se comportam»* [Eβ6], privilegiando-se *«o bom comportamento»* [Eβ1]. Esta conceção concretiza, então, um entendimento passivo do conceito e pode até emergir como a face real da perspetiva de Giroux (2009), segundo a qual, na atualidade, verifica-se uma substituição de um

«sense of agency for a (...) sense of order» (p.134).

Todavia, e talvez num outro sentido, os alunos atribuem especial importância à solidariedade como valor intrínseco à cidadania. Neste âmbito, alertam para a necessidade de «*ajudar[em] os outros*» [Eβ4; Eβ7; Eβ8; Eβ14] e de «*preocupar[em]-se com os outros*» [Eβ14]. Estas referências clarificam o «reconhecimento de que certas necessidades, qualidades ou condições do outro podem ser satisfeitas ou melhoradas através dos [seus] contributos» (Gimeno Sacristán, 2003, p. 169). Tal reflexão, ainda que não explicitada, remete para uma dimensão mais humana e humanizante, que implica o envolvimento de cada um e, em parte, o comprometimento social, numa perspetiva mais conducente com o conceito de cidadania apresentado nos capítulos iniciais do presente trabalho.

A par dos três elementos acima referidos, comuns aos dois níveis de ensino, torna-se importante destacar duas especificidades sobre os estudantes do 8.º ano. Por um lado, e convergindo com aquele entendimento mais humano do conceito, a referência a um conjunto adicional de valores que o complementa, como a amizade [Eβ5], a honestidade [Eβ2; Eβ5; Eβ6], a igualdade [Eβ2] e a tolerância [Eβ5]. Por outro lado, e talvez marcado por certas conceções de sociedade e de educação que conferem uma significativa importância à economia e às lógicas de funcionamento de mercado (Sorial & Peterson, 2019; Torres Santomé, 2017; Trindade, 2011), os estudantes mais velhos vão construindo um pensamento que vincula a cidadania à ação laboral. Esta relação é mais evidente quando refletem sobre as dinâmicas educativas, como se ilustra no seguinte diálogo:

Eβ3: *Nós... sem educação é muito difícil ter uma boa vida.*

Eβ1: *E depois arranjar trabalho.*

Eβ3: *Sem educação, não conseguimos comunicar. Sem educação, não conseguimos trabalho. Sem trabalho não há dinheiro, sem dinheiro não há casa.*

Efetivamente, uma certa ideia de interdependência entre as diferentes dimensões já referidas é transversal aos estudantes entrevistados. Procurando explicar de um outro modo, aqueles enquadram a educação para a cidadania como uma dinâmica, predominantemente escolar, que lhes permite aprender «[que] *respeitar as pessoas é importante*» [Eβ14], «*aprender a comportar-se*» [Pβ4] e «*a não fazer coisas más*» [Eβ2] e, também, «*aprender a como ajudar os outros*» [Eβ7].

Antes de se aprofundar a reflexão em torno das dinâmicas escolares concretas associadas à educação para a cidadania, importa sublinhar que os estudantes do 8.º ano não limitam essa aprendizagem à sua experiência em contexto escolar (apesar de esta, como já mencionado, sobressair face às restantes). Na realidade, olham-na como um processo de interação entre o que se desenvolve na escola e aquilo que é a realidade familiar de cada um, explicando que «*talvez os alunos se portem mal, de vez em quando, também para chamar à atenção de outros alunos, talvez por sentirem, também, a falta de atenção em casa*» [Eβ5].

Tomando agora em atenção as perspetivas específicas dos estudantes sobre a aprendizagem cidadã, ao contrário do que é, por exemplo, defendido por Ribeiro, Neves e Menezes (2014), aqueles perfilham um entendimento essencialmente disciplinarizado da educação para a cidadania, como é evidenciado pelos seguintes excertos:

Eβ5: *Nós temos “educação e cidadania” no 5.º e no 6.º.*

Eβ8: *É a disciplina do meu irmão. (...)*

Eβ11: *Ora, por exemplo, também nas aulas, às vezes, é a colocação da cidadania.*

Eβ8: *E o meu irmão tem aulas de cidadania.(...)*

Eβ11: *No ano passado, e no 2.º ano, às vezes, a professora escrevia no Estudo do Meio “Educação de cidadania”.*

Assim, para os alunos, a aprendizagem cidadã mais não é do que uma componente curricular que, sendo importante, se encontra limitada e/ou circunscrita num determinado tempo e espaço.

A tal disciplina associam a aprendizagem de determinados conteúdos, como a reciclagem, no 1.º Ciclo, e a cultura geral, no 2.º Ciclo, evidenciando, ainda, dificuldade em articular saberes de outras componentes curriculares com a aprendizagem cidadã. Nesse sentido, mais facilmente os estudantes encontram critérios de exclusão, como a forma de agir em caso de fratura (de um osso), que *«não tem nada a ver»* [Eβ8] com cidadania, ou aprendizagens matemáticas que *«[são] mais sobre números e contas»* [Eβ6], pelo que se distanciam da temática.

Por sua vez, valorizam as aprendizagens em torno de temas associados à formação cívica, como a segurança rodoviária [Eβ2; Eβ5; Eβ11] ou a ação devida em caso de incêndios [Eβ7-Eβ12]. De forma complementar, e numa relação muito próxima com o comportamento de cada cidadão, os alunos alertam para o conhecimento das *«imensas regras»* [Eβ11], nomeadamente aquelas que terão que seguir dentro dos estabelecimentos escolares, no geral [Eβ1; Eβ5; Eβ7; Eβ8; Eβ11], como não andar *«nos corredores com bolas»* [Eβ5], e do contexto de sala de aula, em particular [Eβ5; Eβ8; Eβ14; Eβ11], como *«pôr o dedo no ar e não falar todos ao mesmo tempo»* [Eβ8].

Talvez por tal valorização das normas, os alunos centram a aprendizagem na figura do professor. Na sua opinião, os docentes são agentes particularmente relevantes para conseguirem *«melhorar em turma»* [Eβ4]. Face ao relatado, as dinâmicas que visam esse melhoramento são, no essencial, processos corretivos, como *raspanetes* [Eβ1], que pressupõem momentos em que os professores têm de dizer *«Xiu»* [Eβ9], isto é, necessitam de *«chamar atenção à turma (...) e pôr os pontos nos i's»* [Eβ5]. Em concreto para o 1.º Ciclo, esta dinâmica de melhoria tende, também, a ficar associada a reforços positivos, pelos quais as docentes acompanham o trabalho e motivam os estudantes para a sua realização, através de frases como: *«esforça-te mais e depois vais ver que vais conseguir»* [Eβ11]. Associada a esta centralidade, os alunos do 8.º ano defendem, à semelhança dos professores, que a disciplina de *Cidadania e Desenvolvimento* deveria ser lecionada pelo diretor de turma, para ser mais simples a gestão burocrática, nomeadamente *«[d]as faltas que a turma leva»* [Eβ5].

A par do mencionado, os alunos do 3.º Ciclo referem a importância do exemplo dos professores, considerando que os mais negativos são particularmente danosos para a sua aprendizagem, como explicam:

Eβ5: *Não, porque depois os alunos, em outras aulas, não podem fazer o mesmo [dizer asneiras]... E vão dizer: “se o s’tor pode eu também posso?”. Se o s’tor diz isso e não leva participação, não acontece nada, porque é que se eu disser vai acontecer alguma coisa?”. Então, o professor está a ajudar para que eles continuem a dizer asneiras e sejam mal-educados com outros professores. Depois, acham todos piada e acham que esse é o melhor s’tor, por dizer as coisas que diz, quando não é. Quando, simplesmente, está a ser um mau professor.*

Ainda tendo como foco a dinâmica de sala de aula, é importante referir que, apesar de os estudantes mais novos apontem outros métodos de ensino e de aprendizagem, como jogos

[Eβ8; Eβ9; Eβ13] e trabalhos de grupo [Eβ10; Eβ14], verifica-se uma tendência geral para a indicação de estratégias associadas à exposição. De facto, e contrariando, por exemplo, as conceções de Apple e Beane (1997), os alunos, principalmente os mais velhos, referem uma predominância de tarefas letivas nas quais eles são, no essencial, agentes passivos. Desta forma, não vivenciam um efetivo envolvimento na aprendizagem e essa circunstância talvez até dificulte o desenvolvimento do seu sentido, e prática, de agência individual e coletiva. A este propósito, recordam-se os relatos seguintes, particularmente elucidativos:

Eβ4: *Em cidadania, não fazemos nada.*

Eβ5: *Ficamos sentados.*

Eβ4: *A ver o projetor.*

Eβ1: *E ouvir o professor a falar.*

Moderador: *E o professor fala de que assuntos?*

Eβ1: *Do nosso comportamento.*

Eβ9: *Colávamos autocolantes.*

Eβ8: *Tínhamos, por exemplo, que dizer se já podíamos passar na passadeira, o que é que nós devíamos fazer para ajudar os outros.*

Eβ13: *Depois explicar como vínhamos para a escola e fazer assim...*

Eβ14: *'Ya', riscar o caminho.*

Retrata-se, assim, uma cidadania, em ambiente de sala de aula, que mais se foca em processos de aprendizagem *sobre* cidadania e a ação de cada cidadão e não tanto numa verdadeira experiência democrática, como foi já amplamente sustentado.

Sobre o presente assunto, mas indiciando um nível mais organizacional, os alunos entrevistados descreveram o que tende a ser uma prática institucionalizada: a promoção de momentos letivos de interação com «*muitos profissionais*» [Eβ14], como polícias [Eβ2; Eβ5] e dentistas [Eβ5], reveladores de diferentes agentes sociais da comunidade e de temáticas concretas associadas à função social de cada um deles.

Além disso, nota-se um outro aspeto transversal à realidade educativa em estudo: um posicionamento ambíguo em relação às dinâmicas de envolvimento e autodeterminação dos estudantes. Seja face às situações mais formais, como o sufrágio desenvolvido no 1.º Ciclo, ou mais informais, como o diálogo com a Associação de Pais ou, para os alunos que frequentam a escola-sede, a discussão com a Associação de Estudantes, os entrevistados adotam uma atitude de certo desânimo, considerando que aquilo que desenvolvem não tem efetivas consequências na 'vida' do agrupamento – «*desde que eu estou aqui, tipo, três anos, dizemos sempre isso e nunca acontece nada*» [Eβ5]. Desta forma, parece secundarizar-se a participação dos estudantes na vida do agrupamento. Efetivamente, mesmo quando se promovem dinâmicas de autodeterminação, estas tendem a ter reduzido impacto – «*a última vez que votamos foi para melhorar o recreio... não aconteceu nada*» [Eβ5] – ou uma relevância menor, como o concurso de *Halloween*.

Os alunos revelam, ainda, que as práticas de convivência com os pares nem sempre são particularmente enriquecedoras no domínio da cidadania. Sobre o assunto, os estudantes alertam para comportamentos menos adequados durante o intervalo, como «*chamar asneiras*» [Eβ8], ou associados à desvalorização da aprendizagem cidadã, uma vez que, pelo seu ponto de vista, há colegas que consideram que *Cidadania e Desenvolvimento* «*é uma disciplina que não serve para nada e aproveitam para brincar*» [Eβ5].

Ainda assim, os estudantes do 8.º ano referem dois elementos associados à cidadania:

a sala de gestão comportamental [Eβ3] e o projeto ‘Desafia-te’ de desenvolvimento de competências sociais [Eβ2], também apontados pelas docentes do 2.º e 3.º Ciclos. Os mesmos, de forma geral, têm como propósito o aprimoramento das atitudes e, segundo enunciado pelos alunos, contemplam, ainda, uma dimensão motivacional. Porém, essas duas dinâmicas tendem, uma vez mais, a exaltar a passividade do cidadão, focando-se, essencialmente, no seu (bom) comportamento.

8.2.2.5. Síntese: (Educação para) a cidadania como unidade desintegrada

Procurando integrar as perspetivas evidenciadas pelos diferentes agentes educativos e presentes nos documentos curriculares, emerge um aspeto que tende a ser caracterizador das dinâmicas de desenvolvimento curricular, promovidas pelo agrupamento, no domínio da cidadania: a desintegração.

Desde já se esclarece que esta ideia de desintegração fica associada a uma ausência de coesão estratégica, naquele domínio, pelo que não corresponde nem a uma inexistência de práticas pedagógicas associadas à educação para a cidadania, nem a uma total divergência conceptual sobre diferentes elementos que lhe estão associados.

Para ilustrar essa diversidade de visões, atenta-se nos domínios que são considerados mais relevantes no âmbito da educação para a cidadania.

O diretor destaca os trabalhos «*relacionados com a saúde e com o ambiente*» [Dβ], todavia a questão ambiental não tem qualquer expressão nos documentos curriculares e o domínio da saúde foi apenas residualmente mencionado pelas docentes entrevistadas e pelos alunos. Num outro sentido, enquanto aquele praticamente não associou a cidadania à dimensão da disciplina e/ou do comportamento dos estudantes, esse elemento é o que tem maior destaque nos documentos curriculares e nas reflexões desenvolvidas pelas professoras e pelos estudantes.

No que concerne à dimensão letiva, nota-se também uma efetiva diversidade (talvez dispersão) de entendimentos. A este propósito, pelo diretor, e nos documentos curriculares, privilegia-se a metodologia de projeto, mas as docentes valorizam um conjunto variado de estratégias, como as visitas de estudo e o reforço positivo para os jovens dos 2.º e 3.º ciclos e a mediação entre pares e as discussões coletivas para o 1.º Ciclo; por sua vez, as crianças quase circunscrevem a dinâmica letiva a aulas expositivas.

De facto, constata-se que os discursos dos agentes educativos e dos textos reguladores nem sempre são coincidentes. A par disso, a variedade de estratégias e ações descritas pelas docentes, essencialmente numa lógica de divisão entre o que são as dinâmicas da escola-sede e aquelas outras dos estabelecimentos de ensino do 1.º Ciclo, revelam a dificuldade de se estabelecerem nexos e articulações entre o desenvolvido por cada uma delas, evidenciando-se, então, uma reduzida confluência e coordenação. Esses dados recolhidos espelham, em certa medida, o sentimento evidenciado por uma docente quando, a propósito da diversidade de práticas entre escolas, explicita que «*é preciso definir estratégias*» [Pβ11].

Explicando de outro modo, e considerando que as dinâmicas de desenvolvimento curricular contextual têm como propósito reconstruir um projeto didático-curricular, fazendo convergir esforços e práticas numa estratégia comum e partilhada que corresponda às especificidades dos estudantes e do agrupamento (Diogo, 2010; Zabalza, 2000), a evidência empírica analisada permite induzir alguma entropia neste processo.

Efetivamente, os testemunhos apresentados ilustram um agrupamento que desenvolve um conjunto vasto e variado de ações, todavia, à súmula das mesmas não corresponde um racional agregador que oriente e atribua coerência a tais práticas pedagógicas. E, porventura, o facto das «*atividades desenvolvidas, nomeadamente a articulação curricular e a planificação da*

disciplina de Cidadania e Desenvolvimento» [PCβ] serem definidas pelo projeto curricular de turma, a par da inexistente referência à coordenação de *Cidadania e Desenvolvimento*, pode também explicar a dificuldade de se implementar uma estrutura de intervenção pedagógica mais coesa e articulada.

Ainda assim, o que parece existir de comum neste agrupamento, partilhado pelos vários agentes e documentos, é, apenas, uma espécie de matriz conceptual: a cidadania como um aspeto assente nas práticas quotidianas e contextuais; o reconhecimento da relação entre as dinâmicas de educação para a cidadania, a educação familiar e o contexto social; a educação para a cidadania como uma componente especialmente relevante no currículo.

Em jeito de sumário, pode afirmar-se que os dados recolhidos mostram que o agrupamento β não ‘esquece’ o âmbito da educação para cidadania, no entanto, em certa medida, as opções tomadas centram-se mais num entendimento passivo do conceito, focam-se na disciplina em temáticas restritas e não se sustentam em experiências de vivência democrática.

Pese embora certo dinamismo existente, na verdade, não foi possível estabelecer-se um eixo estratégico integrador das práticas e das aprendizagens.

8.2.3. Agrupamento de escolas γ

Desde finais do século passado, o agrupamento γ vivenciou múltiplas alterações, com sucessivas reestruturações nas instituições que o compunham e, ainda, com mudanças na sua organização (ora horizontal, ora vertical). Só no ano de 2010 adotou as características e nomenclatura atuais.

Na contemporaneidade, o agrupamento situa-se num Território Educativo de Intervenção Prioritária, numa freguesia periférica de um concelho do distrito do Porto, integrando mais de 2100 alunos, essencialmente provenientes dessa mesma freguesia. Aqueles estudantes distribuem-se por sete estabelecimentos distintos: seis escolas do 1.º Ciclo com Educação de Infância e uma escola-sede com 2.º e 3.º Ciclos e, ainda, ensinos Secundário, Vocacional e Profissional.

Sobre a freguesia, ressalva-se que é uma das localizações geográficas do Porto com maior incidência de bairros camarários e/ou sociais, o que evidencia, desde logo, a vulnerabilidade, e, pelo menos em parte, a exclusão social dos seus residentes. Partindo da caracterização concretizada no Projeto de Melhoria [PMγ], o agrupamento encontra-se, então, situado num «*território prioritário da atuação (...) com vista à coesão territorial e social*», justificando-se essa prioridade pelos «*baixos níveis de escolaridade da população residente*». Uma característica que se torna clara quando se constata que, em todas as escolas que compõem o agrupamento, mais de 65% dos estudantes beneficiam do serviço de ação social escolar.

O presente estudo contou com o envolvimento de 20 agentes educativos deste agrupamento. Desta forma, a par do diretor [Dγ], participaram 10 outros docentes, 6 professoras que desenvolvem a sua ação pedagógica no 1.º Ciclo [Pγ1-Pγ6] e 4 professores (um deles do sexo masculino) que lecionam no 2.º ou no 3.º Ciclo do Ensino Básico [Pγ7-Pγ8]. No que diz respeito aos estudantes, entrevistaram-se 6 do 4.º ano [Eγ1-Eγ6], distribuídos equitativamente por sexo, e, ainda, 3 alunas do 8.º ano [Eγ7-Eγ9]. A este propósito indica-se que, no dia da entrevista, três alunos não compareceram na sessão agendada, e na qual aceitaram participar, porque adoeceram.

8.2.3.1. Uma breve visão dos documentos curriculares

Para o agrupamento γ foram considerados dois documentos, que não sendo passíveis de exploração pelo site institucional, foram disponibilizados pela direção: o Projeto Educativo

[PE γ] (2017-2020) e o documento referente ao Plano Plurianual de Melhoria [PM γ] (2018-2021).

Um aspeto particularmente evidente, em ambos os textos analisados, é o modo como explicitam uma efetiva correlação entre as dinâmicas escolares desenvolvidas e o seu contributo no âmbito da educação para a cidadania.

Analisando com maior pormenor os mesmos, destaca-se, desde logo, a afirmação de princípios de uma organização escolar que:

pretende continuar a afirmar-se como uma instituição cuja gestão e administração assentam numa cultura aberta, numa liderança integrada com um forte sentido ético – consciência dos limites, respeito pelo outro, prevalência do bem-comum, e visão e ação estratégica – conhecimento do que se passa à nossa volta, criatividade na ação: perceber o futuro (sonho), enfrentar desafios e realizações (realidade) e usar pensamento crítico e inovação. [PE γ]

O citado evidencia uma ligação implícita entre os propósitos organizacionais do agrupamento e o seu compromisso social e cidadão. Neste sentido, sobressai a conceção de escola como uma instituição que deverá contribuir para um bem-comum, o que transcende os seus limites institucionais e, também, a súpula dos interesses individuais, fazendo com que o agrupamento se identifique como «um espaço privilegiado de construção e defesa de valores e crenças claras» [PE γ].

Constata-se, mais ainda, uma perspetiva de organização escolar que visa a promoção de dinâmicas relacionais abertas e críticas, assentes na «valorização da heterogeneidade [e] da intraculturalidade» [PM γ]. Este enquadramento de acolhimento da diversidade cultural é entendido como necessário para que a escola se afirme como «espaço privilegiado para o exercício da cidadania» [PE γ].

Os princípios norteadores acima indicados são consubstanciados em quatro eixos de intervenção prioritários: combater o abandono escolar; contrariar dinâmicas de absentismo; diminuir situações de indisciplina; promover a articulação entre a família e as dinâmicas escolares. Os mesmos são justificados, essencialmente, por certas características de marcam o agrupamento em análise, como o «elevado absentismo escolar dos alunos» [PE γ] e a «persistências de atitudes inadequas na sala de aula e noutros espaços escolares» [PE γ].

Assim, também nos documentos se identificam diferentes ações pedagógico-curriculares que, de uma forma mais direta ou por via de uma abordagem indireta, procuram «criar condições de valorização da escola» [PM γ]. Importa referir, contudo, que esse propósito de atitudes valorativas da educação, pelos estudantes e pela comunidade escolar, em sentido lato, não é um fim em si mesmo. De acordo com o agrupamento de escolas, essa intenção converge, entre outros, com dois grandes objetivos mais relacionados com a temática em estudo, nomeadamente procurar «garantir a inclusão de todos os alunos» [PM γ] e «promover o exercício de uma cidadania ativa e informada» [PM γ].

Na mesma linha de atuação são identificados, naqueles textos, múltiplos exemplos de estratégias educativas que pretendem fazer convergir as práticas dos agentes com as finalidades suprarreferidas. Entre elas, destacam-se o conjunto muito vasto de parcerias com a comunidade, as dinâmicas de «apoio aos alunos» [PM γ], a existência de uma «equipa técnica multidisciplinar» de intervenção precoce junto de estudantes sinalizados, a promoção de momentos ou estruturas organizacionais que visam «fomentar a relação escola-família-comunidade» [PE γ], procurando-se, assim, «envolver as famílias na aprendizagem escolar»

[PM γ].

Em complementaridade, face aos exemplos acima elencados, ressaltam-se as estratégias organizacionais que, de forma mais direta, evidenciam o trabalho desenvolvido pelo agrupamento no domínio da educação para a cidadania:

- i) o ‘*Serviço de Psicologia e Orientação*’, que, a par de garantir apoio psicológico a qualquer membro da comunidade que dele necessite, assume a responsabilidade de prestar apoio na orientação vocacional dos estudantes e, com particular interesse para o presente estudo, «*desenvolve sessões no âmbito das temáticas abordadas na Educação para a Cidadania*» [PE γ];
- ii) a participação no projeto ERASMUS+, a existência de uma ‘*Orquestra Orff*’ e de um núcleo de ‘*Educação Especial*’ – associado à inclusão, no espaço e nas dinâmicas escolares, de alunos «*com limitações significativas ao nível da atividade e participação num ou vários domínios de vida*» [PE γ] –, que favorecem a convivência entre estudantes num clima social assente na diversidade;
- iii) as dinâmicas de ‘*Apoio Tutorial Específico*’ ou do projeto ‘*Incluir para Emergir*’, que permitem um acompanhamento mais individualizado, associado «*às necessidades específicas de cada tutorando*» [PE γ], facilitando processos que visem o envolvimento e agência dos estudantes, no espaço escolar, através do autoconhecimento e do «*desenvolvimento de competências pessoais e sociais nos alunos de forma transversal*» [PM γ];
- iv) a existência do ‘*Desporto Escolar*’ com o propósito de «*contribuir para a promoção do sucesso escolar dos alunos, promovendo estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa*»;
- v) a ‘*Provedoria do Aluno*’, como um aspeto estruturante para a experiência de um processo democrático em contexto escolar que, parecendo convergir com o que é, por exemplo, defendido por Apple e Beane (1997), visa «*criar espaços de discussão e debate*», através de assembleias de estudantes (de turma e de delegados e subdelegados).

Quase em forma de síntese, entende-se que, pese embora a tendência do agrupamento se direcione para o desenvolvimento de estratégias que incidem, particularmente, nas questões relacionadas com a «*promoção de comportamentos saudáveis e a erradicação de comportamentos de risco*» [PE γ] dos estudantes, não deixa de se verificar a existência de referências a dinâmicas que se orientam no sentido de uma educação cidadã e democrática dos mesmos, naquele agrupamento γ .

8.2.3.2. A perspetiva do diretor

Ao atentar-se na entrevista ao diretor do agrupamento de escolas γ , sobressai a forma como este agente expressa um pensamento próprio e abrangente sobre o assunto em estudo

Iniciando a análise pelas suas conceções sobre o conceito de cidadania, destacam-se quatro elementos complementares: a ideia de cidadania como multiplicidade, a sua relação com a intervenção quotidiana, o nexos existente entre este conceito e o respeito e, ainda, a ligação aos direitos humanos.

No que concerne à ideia de multiplicidade, que dialoga, pelo menos em parte, com a perspetiva de Heater (2004a), o diretor explica que é preciso reconhecer-se a existência de uma «*multiplicidade de áreas de intervenção da cidadania*», nomeadamente, a relação interpessoal, a vivência familiar, a ação profissional de cada cidadão, o compromisso social e ambiental, entre outros. Esta diversidade ilustra um pensamento sobre cidadania que integra diferentes

aspetos da realidade social, evidenciando uma relação constante com a vida de cada cidadão, mas, em simultâneo, alguma dificuldade em estabelecer os seus eventuais limites.

Num sentido mais concreto, define uma clara ligação entre a cidadania e as práticas quotidianas de cada pessoa. Como explica, a cidadania está presente «*todos os dias e no dia a dia*», sendo assim entendida como indissociável da ação de cada um. Porém, para si, não existe uma correspondência efetiva entre todas as atitudes adotadas por certo sujeito e a cidadania. A este propósito, considera que não basta ser cordial ou gentil, uma vez que as ações cidadãs serão (apenas) aquelas que sejam iminentemente cívicas, isto é, que contribuam para o bem-comum. Explicando de outra forma, para o entrevistado, o comportamento efetivamente cidadão «*deve ser bom para todos*», pois a cidadania implica um real compromisso social.

De modo articulado, também defende que a cidadania pressupõe, entre outros, «*o respeito pelo outro, pelo ambiente, pela cultura*», numa lógica de vivência social assente na tolerância por quem não partilha a mesma cultura ou diverge nas opiniões. Induz-se, portanto, uma conceção de cidadania pela qual a interação social tem que basear-se nos valores e princípios democráticos, porque acontecida numa realidade que é diversa.

Por fim, e numa conceção que em muito se articula com o mencionado no parágrafo anterior, o diretor alicerça a cidadania no respeito «*pelos direitos humanos*». Pese embora não se contem muitas referências explícitas aos direitos individuais e coletivos, apresenta uma conceção que interage com o defendido por Clapham (2007), porque a enquadrada nos valores e princípios associados à declaração e à vivência dos direitos humanos. Esse entendimento torna-se particularmente claro quando se toma em atenção o seguinte excerto:

A cidadania tem que ter respeito por si próprio, respeito pelos outros, tem que ter valores e os valores têm que ser valores de solidariedade, tem que ter valores que respeitem a dignidade humana. E isso, para mim, é fundamental, entre outros que podia aqui elencar. E são essenciais, porque dizem respeito ao Homem, quando digo ao Homem é homem e mulher; portanto. Isto é intrínseco a qualquer um, na minha perspetiva.

Este entendimento é, também, mobilizado para a cidadania da infância, quando indica que «*a maior parte*» das crianças e jovens tem consciência da sua ação social e dos valores que um comportamento cidadão pressupõe.

Além disso, o mesmo diretor encara a educação para a cidadania como uma estratégia para «*formar melhores cidadãos*», auxiliando os estudantes «*a serem melhores pessoas*». Em consonância, aquela surge centralizada no coletivo dos alunos, como uma dinâmica que visa «*conseguir dar-lhes ferramentas*» que contribuam para essa melhoria. Constata-se, portanto, uma conceção, em parte criticada por Biesta (2011; 2014), de educação para a cidadania mais associada à aprendizagem de saberes e/ou competências em específico do que estruturada em torno da vivência democrática.

De acordo com essa perspetiva, tais ferramentas são aquelas que os ajudam «*a lidar não só com as questões do conceito e as questões teóricas, mas afinar um pouco pela questão prática*». Por outras palavras, considera que a educação para a cidadania deverá, simultaneamente, permitir que os estudantes compreendam os valores e os princípios acima indicados e, também, percebam como os mobilizar para a sua ação quotidiana. Isto é, para o diretor, a escola tem um papel particularmente relevante para que os estudantes assumam a «*tradução prática*» dos valores éticos e cívicos que possibilitam a vivência social.

Efetivamente, as questões da «*formação cívica*» são especialmente valorizadas pelo

entrevistado, considerando que a organização escolar tem a responsabilidade dessa «*formação cívica*» dos estudantes. Assumindo que é possível discutir se «*as regras estão bem ou estão mal*», explica a necessidade de alertar os estudantes para a sua existência, e a necessidade se serem consideradas nos múltiplos contextos e momentos sociais. A este propósito, apresenta um exemplo concreto e esclarecedor da forma como liga a educação à formação cívica:

Eu dizia-lhes, mesmo aqui, que era uma questão de comportamentos cívicos. O 'buffet' dos alunos, passado o intervalo, disse eu, "parece uma esterqueira". Depois perguntei-lhes se eles sabiam o que era. Aquilo é só lixo, disse eu: "então vocês têm os caixotes, têm os caixotes para o lixo, e atiram com os pacotes de leite e os restos do croissant ou do pão para o chão (...), afinal o que é que é isto? (...) Em vossa casa, vocês atiram tudo para o chão? Levais é logo uma solina do pai ou da mãe que até saltais da cadeira, não é? É uma questão de intervenção, eu também digo aos vossos colegas quando eles estão sentados em cima da mesa que a mesa não é para a gente se sentar; é para a gente se servir; há cadeiras para a gente se sentar".

Mais ainda, verifica-se a sua valorização do contributo da escola para que os estudantes desenvolvam atitudes e comportamentos sociais que melhor correspondam às regras cívicas, implícitas, que orientam a vida em sociedade. É importante, porém, não limitar a perspetiva do diretor a este ponto.

A par do mencionado, o professor salienta que, no âmbito da educação para a cidadania, «*está tudo interligado*». Implica, por consequência, que exista uma correlação entre o discurso e a intervenção de cada qual. A este propósito, o entrevistado, ao analisar as características contemporâneas das realidades escolares, explica que «*os alunos não discutem temas (...) pertinentes, porque há um deficit, e cada um parece que fica, cada vez mais, confinado a si próprio*». Assim, além de uma crítica dirigida ao individualismo, e num outro sentido, valoriza a aprendizagem de temas particularmente relevantes para a ação cidadã de cada um, num entendimento dialógico com o pensamento de Rosales López (2015). Explica, porém, e conforme o explicitado anteriormente, que a reflexão e a discussão em torno desses temas é insuficiente, uma vez que defende a necessidade de uma efetiva interação entre a discussão e a intervenção – «*se eu acho que estou a falar de lixo e que se tem que fazer alguma coisa, então eu tenho que ser interventivo. Por que não ir limpar uma praia, por que não ir limpar uma escola, não é?*».

Tomando como eixo de análise as práticas desenvolvidas no agrupamento, o diretor aponta, desde logo, que a formação cidadã é uma componente curricular e uma dinâmica educativa de especial complexidade. Pelas suas palavras, é necessário reconhecer-se que a abordagem da cidadania, em contexto escolar, está associada a um conjunto de fatores, emergindo como «*uma área muito difícil de trabalhar*». Tendo em consideração os dados recolhidos, e a par da complexidade do próprio conceito de cidadania, é pertinente destacar três elementos que concretizam tal dificuldade: o currículo prescrito; a ação, predisposição e formação dos docentes; o contexto socioeconómico do agrupamento.

Relativamente à dimensão curricular normativa, o diretor refere que a «*área da cidadania, muitas vezes, sai prejudicada*», em detrimento da necessidade de evidenciar «*resultados*» e de cumprir «*metas*», o que, como explica Torres Santomé (1998; 2017), remete para políticas educativas mais amplas. A este propósito, explica que essas orientações não contribuem para que a educação cidadã se estruture como um eixo de intervenção pedagógico-curricular prioritário. A par disso, as lógicas de intervenção política, no que ao currículo se referem, são,

essencialmente, desenvolvidas de forma hierarquizada (tutela – escolas), sendo as decisões tomadas «*de cima para baixo*». Esta opção que, como foi já explicado, é recorrente no plano político português, promove uma ideia de desconsideração pelos docentes e pelos seus saberes profissionais, bem como situações de instabilidade que dificultam a continuidade e sistematicidade dos processos de educação para a cidadania.

Acrescenta, ainda, que «*os professores estão (...) numa encruzilhada*» associada às remunerações baixas, à redução da sua autoridade pedagógica e, também, ao (cada vez menor) reconhecimento da sua dignidade. De forma complementar a esta análise crítica, e numa constatação particularmente desanimadora, o diretor indica que «*a crença é cada vez menor*», o que reduz a predisposição dos docentes para se envolverem nos projetos dinamizados e nas dinâmicas de educação para a cidadania. Neste contexto, revela a existência, no agrupamento, de «*uma coisa meia cinzenta*» no seio dos professores, ou seja, profissionais que «*não estão convencidos nem convictos*» e que, por conseguinte, não se comprometem com a ação associada à educação cidadã.

Como tal, o entrevistado menciona «*que devia haver muita formação*» (inicial e contínua) para auxiliar os docentes na sua prática educativa em torno da cidadania. Isso implica uma maior articulação e interação entre as escolas básicas e as instituições de Ensino Superior, para que o conhecimento construído naquele âmbito não se limite à sua dimensão conceptual e/ou retórica, de forma a que seja possível «*compatibilizar (...) [aquilo que se sabe] do ponto de vista científico-pedagógico e aquilo que é a realidade social*» de cada contexto educativo.

No que diz respeito a esse aspeto contextual, o diretor explica que o meio sociocultural do agrupamento é, também ele, um elemento que dificulta a ação pedagógica associada à educação para a cidadania, por dois motivos distintos. Por um lado, porque, na generalidade, para a comunidade educativa «*a escola não lhes serviu de ascensão social*», fazendo com que as famílias não perspetivem a educação formal como uma referência. Neste âmbito, o agrupamento interage com um contexto marcado pelo desemprego, pelo subemprego ou por dinâmicas económicas que subsistem à margem da estrutura social, que não perspetiva o ensino como um aspeto relevante na vida de cada pessoa.

Por outro lado, e de forma complementar ao já indicado, o diretor explica que a relação direta com os encarregados de educação nem sempre é simples. Em parte, porque há uma dificuldade sistemática de o agrupamento conseguir envolver os pais para, coletivamente, desenvolverem um trabalho concertado, também no domínio da cidadania. Mas, também, porque, por vezes, a relação entre família e agrupamento é marcada por linhas de pensamento divergentes, e, até, por dinâmicas de um certo atrito, como se explicita pelo seguinte exemplo:

Para resolver algum assunto não é preciso partir nada, não é preciso insultar, é chegar e pedir para falar com o diretor de turma, ou indicar que se quer dirigir à secretaria, ou ao diretor; e dizer que tem um assunto para resolver e a gente vai resolver (...). Agora chegar aqui e dizer: “eu parto tudo, eu pinto a macaca e tal...”; oh pah, isso é alguma coisa?

Sem ignorar o indicado, o agrupamento tem conseguido desenvolver práticas que o diretor considera especialmente relevantes. Um dos elementos destacados prende-se com a necessidade de se fazer confluir os contributos de diferentes áreas do saber para a aprendizagem cidadã. Para tal, considera que a metodologia de projeto é uma dinâmica particularmente relevante neste âmbito, explicando que esta estratégia potencia uma articulação mais efetiva entre a dimensão conceptual e o envolvimento dos estudantes.

Ainda como iniciativas de articulação curricular, que no 1.º Ciclo têm outro impacto, dada a monodocência, destaca os *Domínios de Articulação Curricular*, enquadrados pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, e os *Domínios de Integração Curricular*, da autonomia do agrupamento. Relativamente aos primeiros, concretiza o seu potencial enquanto «*um projeto que congregou várias disciplinas em torno da cidade do Porto em que eles conseguem falar das Ciências Naturais, conseguem falar da Físico-química, conseguem falar de Português, conseguem falar da História, conseguem falar da Geografia*». Sobre os segundos, explica que a organização educativa desenvolveu uma dinâmica, em torno de múltiplas literacias (digital, media, sustentabilidade e artística), na qual todos os estudantes de cada ano irão trabalhar, indicando, ainda, que são «*os alunos que escolhem em que momento vão passar*» por cada literacia em concreto, de forma a que, no final, sejam capazes de «*apresentar o trabalho que desenvolveram*».

Para além das dinâmicas curriculares acima indicadas, o diretor aponta duas especificidades do agrupamento. Desde logo, a existência de «*turmas olímpicas*», nas quais se foca a abordagem pedagógica em torno dos valores olímpicos, isto é, a amizade, o respeito e a excelência, de forma a que a dinâmica educativa os torne «*muito mais realizados e muito mais felizes*». Depois, a «*Provedoria do Aluno*», uma ação que promove, com recorrência, a realização de momentos de reflexão sobre a cidadania e a realidade do agrupamento, pelo menos «*três vezes por ano, para discutir pontos de vista muito interessantes*», e que conta com a participação dos delegados de turma a partir do 5.º ano.

O diretor refere que os processos desenvolvidos implicam o comprometimento e o envolvimento dos docentes, sendo que, por vezes, encontra desafios para a mobilização de professores que se encontram menos recetivos a tais ideias. Por isso, valoriza a coordenação de cada um dos projetos referidos e, também, a coordenação dos departamentos, que explica serem lideranças que «*podem fazer a diferença*». Faz referência, ainda, a «*um processo altamente participado e democrático*» que possibilitou que qualquer docente fizesse a proposta de um projeto a desenvolver ao Conselho Pedagógico, surgindo, por exemplo, a ideia de dinamização de uma quinta pedagógica.

8.2.3.3. A perspetiva dos docentes

Como esquematizado no Anexo 5.6, os docentes do agrupamento γ apresentam uma significativa convergência de perspetivas, tanto no que concerne aos entendimentos mais teóricos, associados às conceções de cidadania e educação para a cidadania, como aos mais práticos, relacionados com os relatos apresentados sobre as dinâmicas pedagógico-curriculares da instituição.

Iniciando pelo conceito de cidadania, verifica-se que os professores o sustentam em três elementos articulados: as práticas quotidianas, os valores e o respeito.

A propósito das práticas quotidianas, aqueles docentes associam a cidadania a «*todas as circunstâncias*» [Py1], estando presente «*em tudo na vida*» [Py6], o que ilustra uma conceção ampla do conceito e que interage com os múltiplos aspetos da ação social. Aprofundando um pouco mais este entendimento, a cidadania, para os entrevistados, apresenta-se como um elemento transversal às diferentes dimensões que permitem a cada um «*viver em sociedade*» [Py8].

Neste domínio, são valorizados todos os elementos sociais, mesmo os mais comuns, como os comportamentos de cada cidadão «*na fila do supermercado*» [Py3], que, de alguma forma, se associam a dinâmicas de interação social, isto é, «*à relação com o outro*» [Py10]. Numa lógica complementar aos processos de convivência social, os professores destacam a importância

da ação de cada cidadão ir ao encontro do que está estabelecido pelas regras sociais – como as «*regras de trânsito*» [Py4] ou, então, pelas normas cívicas implícitas, relacionadas com pressupostos culturais, nomeadamente «*ceder um lugar no autocarro a uma pessoa idosa*» [Py5] ou adequar o discurso e moderar a utilização de calão («*palavrões*» [Py7]). É importante referir que as profissionais do 1.º Ciclo ligam à ação quotidiana do cidadão, também, a existência de comportamentos relacionados com o compromisso de cada um com o ambiente, através da «*reciclagem*» [Py4].

Em articulação com o explicitado nos parágrafos anteriores, os professores advogam a necessidade de se pensar a cidadania associada a práticas de tolerância. Essa ideia, que dialoga com o pensamento de Gimeno Sacristán (2003), sustenta-se numa interação social que se consubstancia na «*aceitação das diferenças*» [Py6], não por uma posição passiva de coexistência, mas por uma ação cidadã que visa «*acolher o outro*» [Py4], independentemente «*das religiões*» [Py8] ou das «*diferentes etnias*» [Py2], por exemplo.

As professoras do 1.º Ciclo estabelecem, também, umnexo entre a cidadania e outros valores, com a solidariedade [Py2; Py3; Py4] e a compaixão [Py1]. Uma vez mais, nota-se uma conceção de cidadania como interação social, de predisposição para o outro, o que, em certa medida, retoma a ideia de acolhimento acima referida.

Centrando, agora, a atenção na perspetiva dos docentes relativamente ao respeito, o mesmo emerge associado aos dois elementos referidos nos parágrafos anteriores. À semelhança de outros grupos de entrevistados, o respeito é, para estes professores, entendido, simultaneamente, como uma ação – «*respeitar os outros*» [Py6; Py7] e como um valor – «*o respeito*» [Py2; Py6; Py7] – que deverá orientar cada cidadão na sua prática.

Explicando de outra forma, a cidadania surge inerente a um agir social que respeita os princípios da tolerância e da solidariedade e, também, as normas sociais e cívicas que facilitam (ou possibilitam) a interação social, sobressaindo um entendimento despolitizado (Biesta, 2011; 2014) e, em certa medida, passivo (Giroux, 2009) do conceito de cidadania. Por sua vez, a cidadania da infância é conceptualizada de uma outra forma. As docentes do 2.º e 3.º Ciclo tendem a associá-la a uma ideia de «*situação futura*», em parte relacionada com a posterior experiência laboral dos estudantes e com a possibilidade de votarem e exercerem cargos políticos. Já as professoras do 1.º Ciclo evidenciam uma postura de maior reconhecimento da cidadania da infância, porque consideram que as crianças são já capazes de «*demonstra[r] respeito e interesse pelos outros [e] preocupação*» [Py6].

Porém, o conceito de cidadania acima indicado não é condição suficiente para se compreender a pertinência ou os propósitos da educação para a cidadania. Neste sentido, os professores apontam as características sociais contemporâneas que, no seu entender, tornam mais clara a necessidade de um trabalho em torno da formação cidadã. Essa ideia é particularmente notada nos seguintes diálogos, a propósito da pertinência da educação para a cidadania:

Py2: *E isso advém de uma sociedade que está a viver mal o espírito de cidadania, isto é, que está a trabalhar mal e que está a aprender mal, porque nós todos aprendemos, nos nossos locais e por onde andámos, pela vida que fazemos, pelo percurso que temos, e estamos a aprender mal esses valores e nós... num campo de futebol, num supermercado, em todo o lado, nós vemos atitudes verdadeiramente estranhas.*

Py10: *Eu diria que não deveria ser necessário.*

Pγ7: *Mas faz sentido.*

Pγ10: *Mas faz sentido, atualmente.*

Pγ7: *Mas é necessário, mas é necessário.*

Pγ10: *Atualmente, sem dúvida.*

Deste modo, a educação para a cidadania surge quase como contraponto ao individualismo – quando está cada um a «*olhar para o seu umbigo*» [Pγ1] –, à «*intolerância e [à] falta de respeito*» [Pγ2] que, na sua opinião, marcam as sociedades contemporâneas.

Para corresponder a esse desafio, os docentes defendem a necessidade de as crianças desenvolverem o seu pensamento crítico e reflexivo, porque, de facto, «*a cidadania implica desenvolver o espírito crítico*» [Pγ3]. Por outras palavras, a ação social implica que as crianças e os jovens tenham possibilidade de «*aprender a pensar pela cabeça deles*» [Pγ6], para conseguirem tomar decisões várias. Num sentido complementar, explicam a importância da educação para a cidadania no desenvolvimento de competências que auxiliem os estudantes «*a refletir sobre os comportamentos que têm*» [Pγ7].

A par da ideia referida, os docentes, principalmente as que acompanham os estudantes mais jovens, relacionam a (educação para a) cidadania com o desenvolvimento integral das crianças. Aquela tem, assim, como principal propósito «*desenvolver (...) o cidadão de forma completa e autónoma*». Em consonância, a formação cidadã articula-se com a ideia de «*crescer bem*» [Pγ2]. Este entendimento ilustra uma conceção de educação para a cidadania numa perspetiva ampla, que não está limitada à aprendizagem de alguns saberes concretos, mas tem implicações mais globais em cada uma das crianças.

Além disso, transparece a ideia de Dewey (1984) de que a escola é vida – «*isto é vida, isto é vida*» [Pγ2] – o que implica, então, perspetivar a responsabilidade da escola para que os estudantes se afirmem como «*bons cidadãos, (...) cidadãos ativos*» [Pγ7]. Todavia, um aspeto amplamente ressaltado pelos entrevistados é que não é possível isolar as dinâmicas de educação para a cidadania em contexto escolar face àquilo que são a realidade social do agrupamento γ e, também, as dinâmicas de cada uma das famílias dos estudantes. Como explica uma docente, os alunos são «*o espelho que eles muitas vezes trazem da sociedade e de casa*» [Pγ4].

Para melhor se compreender a opinião dos docentes, é particularmente pertinente recuperar algumas das suas intervenções:

Pγ2: *Nós, neste momento, temos uma reunião marcada, no Hospital de São João, porque temos que ser nós a deslocarmo-nos lá, para reunir uma equipa de intervenção junto de um aluno... (...) Em torno de uma criança, que já me disse a mim que um dia, quando crescesse, ia comprar uma pistola e matava o pai e a ele (...). Há gente que diz: “eu quero crescer para deixar o meu pai”. O que é isto?!*

Pγ8: *Nós, aqui, tentamos, de alguma maneira, contornar o meio em que a escola está inserida, não é? É um bocado difícil, porque há muitos alunos que não têm um grande acompanhamento pela parte familiar, andam aqui um bocadinho ao abandono.*

O retrato (emocionado) apresentado pelas docentes ilustra a forma como procuram que a sua ação pedagógica suprima o que identificam ser a falta de acompanhamento parental e/ou familiar. Como apresentado nos discursos anteriores, para os entrevistados, o agrupamento γ tem um desafio acrescido associado à educação para a cidadania e que se conecta com as especificidades do contexto.

A par do mencionado, as docentes esclarecem uma tensão existente entre o discurso e os propósitos da escola e os contornos da educação familiar dos seus alunos. Neste âmbito, por vezes, as aprendizagens ocorridas a nível familiar contrariam, de forma evidente, as intervenções formativas desenvolvidas na escola – «*Aqui há miúdos que mentem compulsivamente, porque são instruídos para isso*» [Pγ2]. Expõem, ainda, a dificuldade em interagir com os encarregados de educação, associada, repetidamente, a uma aparente desvalorização da escola e do percurso académico dos estudantes – «*sei que há encarregados de educação que nem cá põem os pés o ano inteiro*» [Pγ8] – e a um conflito latente entre os agentes do agrupamento e os pais. A título exemplificativo, leiam-se os seguintes excertos:

Pγ2: *O adulto, para eles, não é alguém que tenham que respeitar. Eu até lhe posso dar um pontapé, que não há problema nenhum. Se o adulto levantar a voz, eu vou fazer queixa ao meu pai e o meu pai vem aqui e bate-te. Este discurso começa-se a ouvir em meninos de 4 anos. A semana passada, a educadora disse-me que, qualquer dia, fazia processos disciplinares no 1.º Ciclo, mas também tinha que descer à Pré.*

Pγ10: *Tocas num aluno, ele simula que cai e diz que tu o...*

Pγ7 e Pγ10: *...empurraste.*

Pγ10: *Não obstante de o teres feito...*

Pγ8: *Depois temos logo a invasão dos pais, que entram pela escola dentro.*

Também a ação pedagógico-curricular é, naturalmente, influenciada e condicionada por tais variáveis.

Apesar desta dificuldade que os professores entendem como acrescida, unanimemente interpretam a existência de uma componente curricular específica como um aspeto importante para as dinâmicas de formação cidadã desenvolvidas em contexto escolar.

Na mesma linha de pensamento, consideram que as indicações curriculares da tutela são importantes para a orientação do trabalho do professor. Como explicita uma docente, as prescrições «*são precisas, porque as pessoas, às vezes, dão a sensação que se perdem*» [Pγ4]. Ainda assim, é importante que, «*mediante o contexto em que a escola está inserida*» [Pγ8], haja a possibilidade de aprofundar determinadas temáticas ou competências, que são mais prementes abordar naquela realidade social e educativa concreta. Além do indicado, as docentes do 1.º Ciclo referem que, apesar de as orientações curriculares específicas para a educação para a cidadania serem relativamente recentes, tal nível de ensino tem já uma tradição de desenvolvimento de práticas educativas nesse domínio.

Também no que diz respeito às orientações da tutela, os profissionais explicam uma visão transversal e/ou transdisciplinar da formação cidadã. Neste sentido, as docentes do 1.º Ciclo esclarecem que «*a educação para a cidadania existe em todas as disciplinas e está implícita em todas elas*»; por sua vez, os professores dos níveis de ensino subsequentes consideram que a articulação dos diferentes saberes com a educação cidadã deve ser analisada «*conforme a disciplina*» [Pγ10], pois há umas que são «*mais fáceis*» [Pγ7] de o potenciarem.

Apesar do indicado, e independentemente do saber disciplinar que cada docente leciona, os entrevistados apresentam consenso ao indicar que as orientações curriculares prescritas têm potencial para promover dinâmicas de articulação curricular entre qualquer disciplina e a cidadania. Apontam, porém, que as mesmas estão dependentes «*[d]a ação do professor*» [Pγ8; Pγ10], assumindo que essa é implícita – «*está sempre connosco, no nosso dia a dia*» [Pγ1] – e tradicionalmente associadas ao comportamento dos estudantes – «*a qualquer momento uma*

chamada de atenção» [Pγ8].

Ainda a propósito dos potenciais de transversalidade curricular, em parte provenientes dos textos prescritos, os professores do 2.º e 3.º Ciclos referem os DAC (*Domínios de Autonomia Curricular*) e os DIC (*Domínios de Integração Curricular*). Para eles, estes domínios são estruturas curriculares que visam fazer confluir um conjunto variado de saberes disciplinares em torno da mesma temática. Mas mesmo não se evidenciando essa prática sistemática de integração de questões associadas à educação para a cidadania, no agrupamento, os profissionais explicam que aqueles domínios têm potencial, caso os professores assim o entendam – «*se nós as metemos lá*» [Pγ7] –, de integrarem e enquadrarem diferentes ações associadas à formação cidadã.

No entanto, será importante não restringir as dinâmicas organizacionais associadas à educação para a cidadania apenas ao referido no parágrafo anterior. A este propósito, um docente é particularmente transparente quando constata que «*há uma grande preocupação por parte da direção da escola em investir nessa vertente da cidadania*» [Pγ8]. Face ao relatado, evidencia-se que os professores apresentam uma perspetiva positiva no que concerne ao envolvimento das lideranças do agrupamento γ no domínio da formação cidadã, sendo aquele entendido como «*um facilitador*» [Pγ2] das práticas pedagógicas. Essa predisposição do agrupamento liga-se, em grande medida, à forma como promove e/ou acolhe diferentes projetos, como o *Learning Peace* [Pγ2; Pγ6], sobre a paz, para os alunos mais novos, ou o *Ver para querer* [Pγ8], sobre alimentação saudável, o *Eu e os outros* [Pγ7; Pγ8], sobre relações interpessoais, e o *Acerca de mim* [Pγ8; Pγ10], sobre sexualidade, para os estudantes mais velhos.

Em sintonia, os docentes valorizam o papel das lideranças que promovem ações ou acolhem propostas suas que remetem para a educação para a cidadania. Há, porém, uma distinção de perspetivas, de acordo com os diferentes níveis. As professoras do 1.º Ciclo, talvez pelo seu maior afastamento (físico) da escola-sede, tendem a olhar o agrupamento e as lideranças como uma estrutura enquadadora do trabalho a desenvolver, mas explicando que a ação depende, essencialmente, de cada profissional – «*nós, nas salas, (...) trabalharmos ou não, mais ou menos, ou empenharmo-nos mais ou menos, depende um bocadinho de cada um de nós*». Num sentido contrário, e sem negarem a autonomia e a preponderância da ação individual docente, os professores dos ciclos posteriores contam uma realidade de maior envolvimento das lideranças, nomeadamente do diretor e do coordenador de *Cidadania e Desenvolvimento*, através de sugestões de trabalhos ou de possíveis projetos que o agrupamento poderá acolher, como é evidenciando pelo diálogo seguinte:

Pγ7: *Sim, e dão-nos orientações...*

Pγ8: *E dão-nos orientações.*

Pγ7: *E dão-nos documentos.*

Pγ8: *Dão documentos (...). O coordenador e, às vezes, é o próprio diretor que manda diretamente. Essa parte da formação 'Eu e os Outros', foi o diretor que comunicou diretamente.*

Face ao mencionado, talvez o «deslumbramento do “grande”» (Machado, 2014, p. 141), associado às amplas dimensões dos agrupamentos de escolas em Portugal, possa explicar um menor envolvimento das lideranças de topo nas dinâmicas pedagógico-curriculares das escolas do 1.º Ciclo, que, como foi já explicado, tendem a assumir um posicionamento periférico em relação à escola-sede. Deste modo, afastando-se do que foi defendido em páginas anteriores e que, por exemplo, é a perspetiva de Hargreaves e Fullan (2012), verifica-se que os professores

das crianças mais novas, ao contrário dos seus colegas, não reconhecem um acompanhamento (tão) próximo do diretor, ou das restantes lideranças, nas práticas pedagógicas em torno da cidadania.

Relativamente a um outro ponto de análise, os docentes dos estudantes mais velhos valorizam, à semelhança da perspetiva do diretor, uma dinâmica específica do agrupamento: a Provedoria do Aluno. No entender destes profissionais, é uma ação desenvolvida de forma sistemática que, contanto com a presença e o envolvimento do diretor, permite que os estudantes debatam sobre situações concretas da realidade escolar.

Numa estratégia próxima da anterior, os professores do 2.º e 3.º Ciclos salientam, ainda, a importância *«do delegado e do subdelegado estarem presentes nas reuniões intercalares»* [Pγ7], como representação dos estudantes, no Conselho de Turma, explicando que estes alunos têm contribuído com sugestões para se *«combater o mau comportamento»* [Pγ8]. Focalizando a questão específica de cada uma das turmas, os docentes explicam a importância dos diretores de turma que incitam os delegados e os subdelegados a participarem, de forma mais consciente, nessa situação em particular. Advogam, também, que a direção de turma, mesmo na sua dimensão mais burocrática e de mediação com os encarregados de educação, assume, implicitamente, uma componente de formação cidadã, defendendo que *«qualquer diretor de turma deveria ter cidadania no seu horário, para trabalhar a vertente da direção de turma»* [Pγ8].

Continuando a analisar os relatos dos docentes destes níveis de escolaridade, é relevante mencionar a sua perspetiva relativamente à convivência entre pares. No entender destes profissionais, a relação entre estudantes, nos recreios, *«corrói um pouco o trabalho desenvolvido na aula de cidadania»* [Pγ10]. Para estes professores, essa experiência prejudicial é ocasionada pela grande dimensão da escola-sede e pelo contexto social onde está inserida, que, como antes aludido, coloca desafios acrescidos à educação cidadã. Atente-se, pois, nas palavras de alguns docentes entrevistados:

Pγ10: Não é fácil.

Pγ7: É complicado.

Pγ8: Mas também tem que haver um cuidado muito grande, não é? Temos alunos aí com 18, 19 e 20 e pronto... é muito complicado... a nível de pessoal não docente também não há... temos falta. Não há um grande acompanhamento nos recreios...

Pγ10: A escola... o espaço físico da escola é enorme.

Pγ8: Enorme. Eles acabam por andar por aí...

Pγ7: Os carros estão estacionados, por exemplo, não é? Estão em cima, ao pé do [bloco] A, eles sentam-se...

Pγ8: Sentam-se, sentam-se... Deitam-se no capot.

Pγ7: Deitam-se em cima do capot. (...)

Pγ8: Eles se tiverem que dizer 2 ou 3 asneiras, estarmos lá ou não, é igual.

Pese embora as condicionantes apontadas, os docentes, de forma unânime, explicam que, em sala de aula, são desenvolvidos processos letivos que convergem com os propósitos de uma efetiva formação cidadã.

Assim, relatam um conjunto de práticas coincidentes, além de outras específicas de cada nível de ensino. Principiando pelas diferenças, as docentes do 1.º Ciclo explicam que procuram dinamizar ações que visam a interação com a comunidade local, nomeadamente *«campanhas solidárias [e] desfiles»* [Pγ6], o que converge com o pensamento de Apple e Beane (1997), que consideram que a aprendizagem cidadã deverá implicar-se e ter implicações nos diferentes

contextos sociais. Por sua vez, os professores do 2.º e 3.º Ciclos relatam a utilização de «*vídeos pequeninos, curtinhos*» [Py7] sobre diferentes temáticas associadas à cidadania.

Neste domínio, e de forma generalizada, é possível compreender o destaque conferido ao ensino de valores. Interagindo com o próprio conceito de cidadania, os professores assumem a importância de a escola promover a aprendizagem de valores, que são, neste caso, o respeito, a tolerância e a solidariedade. Os docentes do 2.º e 3.º Ciclos valorizam, também, as questões associadas à segurança rodoviária, até porque assumem que há uma tendência para os estudantes «*atravessar[em] a rua sem olhar*» [Py7].

De modo complementar ao já referido, os profissionais entrevistados atribuem particular pertinência ao trabalho pedagógico que visa o ensino de determinadas regras ou normas de ação e convivência social. A este propósito, destacam o trabalho desenvolvido que tem como principal foco a forma de «*estar dentro de uma sala de aula, a postura, o como se fala com as pessoas*» [Py10]. Há, assim, uma valorização da prática letiva que visa uma atitude dos estudantes pela qual «*se respeita[m] os colegas [e] se respeita[m] as regras da sala de aula, as regras da escola*» [Py3]. Uma das docentes retrata os resultados da sua própria prática da seguinte forma:

Py10: *Eu tenho alunos, que de tantas vezes reclamar, eu agora, às vezes, já nem estou à espera, ou já nem digo nada, eles entram, voltam a sair, batem à porta, dizem 'bom dia', pedem desculpa, e dizem "posso entrar". É ladainha, mas não interessa.*

Ainda em relação a este ponto, os professores explicam a importância de mediar as ações dos estudantes, considerando que, por vezes, é necessário centrar a atenção da aula nessa dinâmica – «*primeiro que os acalmes, perdes logo aí 10, 15 minutos. Eles parecem, às vezes, bichos, a entrar na sala de aula (...), perdes logo ali 10 a 15 minutos, "calma, senta,..."*» [Py8]. Essa intervenção, que recorrentemente também se relaciona com tensões interpessoais, implica uma ação no imediato, porquanto «*há situações em que [a mediação docente] tem mesmo que ser naquele momento*» [Py1].

Podem destacar-se outras três dinâmicas distintas, mas interativas, que os docentes destacaram como prementes no âmbito da educação para cidadania: os diálogos, os debates e a auscultação dos alunos. Efetivamente, as três abordagens referidas partilham uma base comum, sendo possível, à semelhança da proposta de Diogo (2010), enquadrá-las nos métodos pedagógicos dialógicos, uma vez que, em todas, o diálogo é elemento indispensável e estruturante.

Relativamente a esses diálogos, os docentes expressam a necessidade que têm, ainda que nem sempre o tempo o permita, de ocasionarem momentos durante os quais professores e alunos estão, simplesmente «*à conversa, no puro sentido do prazer de desfrutar de uma conversa*» [Py10]. A par desta conceção mais informal, explicam a importância do diálogo para refletir tanto sobre temáticas associadas à cidadania, como sobre o comportamento dos estudantes, numa estrutura não hierarquizada, de partilha comum – «*digo-lhes (...): "isto é a minha maneira de ver, é como eu penso, vocês não têm que pensar como eu penso. Vocês têm que pensar naquilo tudo que nós tivemos... pensar um bocadinho e ver o que vocês acham"*» [Py3].

O debate, enquanto experiência educativa, partilha alguns princípios pedagógicos da estratégia referida no parágrafo anterior. Reconhece-se, porém, uma preocupação mais evidente em torno da presença de perspetivas e raciocínios diferentes, procurando promover-

se um ambiente de tolerância que, como explica Gimeno Sacristán (2003), é indispensável para qualquer sociedade democrática. Nesse sentido, nos debates existe a intenção pedagógica de integrar pontos de vista diversos, para que os alunos possam compreender e «*respeitar os raciocínios dos outros*» [Py6]. Ainda a este propósito, as professoras do 1.º Ciclo referiram momentos de discussão de dilemas éticos, que, como já foi explicado, assume especial importância para o desenvolvimento moral (Puig & García, 2015).

Por fim, é pertinente referir as dinâmicas de auscultação, por parte dos professores, das perspetivas dos estudantes sobre a realidade escolar. Esta estratégia é similar à Provedoria do Aluno, mas essencialmente promovida pelos professores. Neste âmbito, foram destacadas as assembleias de turma [Py6; Py10], para os estudantes dos três ciclos em análise, e a assembleia geral de escola [Py2], para os alunos do 1.º Ciclo. Ao contrário do defendido em 6.3, o que foi descrito pelos entrevistados não evidencia uma discussão deliberativa, mas sim um momento formal de discussão e reflexão associado à ação dos estudantes.

Retomando uma ideia já acima apresentada, para os docentes, as dinâmicas de desenvolvimento curricular micro encontram-se, no geral, centralizadas na ação e envolvimento de cada um dos profissionais. Deste modo, os docentes do 1.º Ciclo esclarecem que os professores são «*um modelo*» [Py4] para os estudantes, sendo necessário que o discurso de cada um seja coerente com a sua ação cidadã [Py4; Py6]. A esta ideia, os professores do 2.º e 3.º Ciclos acrescentam a visão de que os professores surgem como uma figura de referência para os estudantes, assumindo múltiplos papéis, nomeadamente o de amigo e de figura parental [Py7], ou seja, «*um bocadinho de tudo*», influenciando, através da sua postura e comportamentos, as suas várias aprendizagens.

Tal situação tem como consequência direta a idealização da função docente, em torno da educação para a cidadania, em moldes que ultrapassam, em larga medida, o ato de ensinar. Por isso, os entrevistados evidenciam uma certa desconsideração da formação profissional neste âmbito. Os docentes do 1.º Ciclo não mencionam os processos formativos, valorizando, essencialmente, a experiência de cada um [Py1; Py4; Py6], a partir da qual pensam sobre as ações. Ainda considerando a perspetiva destes entrevistados, evidencia-se uma postura vocacional e de fundamento moral da ação docente em torno da cidadania – «*todos nós, enquanto educadores, deveríamos ser cidadãos e deveríamos ter uma postura, dentro e fora da sala de aula*».

Nos professores dos níveis seguintes essa dimensão é menos acentuada. De facto, transparece uma maior valorização das dinâmicas de reflexão coletiva, explicando que a formação inicial, nas instituições de Ensino Superior, não contribuiu para saberem como agir na realidade escolar contemporânea [Py7; Py8; Py10]. Aprofundando este entendimento, para os entrevistados, dever-se-iam valorizar mais os momentos de partilha conjunta, nomeadamente nos intervalos, como é ilustrado no seguinte exemplo:

Py10: *Um exemplo muito simples, como é que eu digo a um pai e a uma mãe, sem ter completa certeza, que, eventualmente, a criança anda a consumir uma substância incorreta? Foi um colega mais velho, que me disse “olha podes abordar desta forma, ou daquela” e eu “ah, assim já me sinto melhor”. E... é muito nesses momentos que nós aprendemos uns com os outros. Eu, pessoalmente, aprendo muito com os meus colegas.*

Todavia, percebe-se, também, um descontentamento com essa realidade. Defendem, então, que os Conselhos de Turma deveriam ser, essencialmente, focados na dimensão pedagógica,

associada à formação cidadã dos estudantes, e não um momento de cariz essencialmente burocrático que, sendo formal, não contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes, contrariando o que é, por exemplo, defendido por Hargreaves e Fullan (2012).

Apesar das especificidades que distinguem os grupos entrevistados, todos os professores salientam que as dinâmicas de educação para a cidadania implicam um forte envolvimento profissional e, também, humano. Nesse sentido, a profissão, no seu todo, e em cidadania em particular, tem profundas implicações em cada um dos professores. Essa realidade é clarificada pelos seguintes diálogos:

Pγ2: *A cruzarmos os braços e deixarmos de tentar fazer o melhor que nós conseguimos fazer, então aí é que a batalha está perdida, percebe? Porque eu acho que ainda há gente que muda, nós assistimos aqui a meninos que chegaram à nossa escola completamente desvairados e, neste momento, estão com comportamentos melhores. (...)*

Pγ1: *Mais sociáveis.*

Pγ6: *Mais tolerantes.*

Pγ2: *Mais doces. E isso, para nós, satisfaz-nos. E quando nos deixar isso de satisfazer, é quando a gente faz as malas e vai embora.*

Pγ4: *Sim, não estamos aqui a fazer nada. (...)*

Pγ3: *Nós andamos com camiões cisterna de (...) elementos... (...) perigosos.*

Pγ2: *Sim, sim e carregados de medicamentos.*

Pγ3: *De substâncias perigosas.*

Pγ2: *Todos os dias, tomo medicamentos para dormir, porque levo comigo a carga de tudo isto...(...) Está a ver com o que é que nós estamos a lidar? Eu transporto comigo isto, para minha casa, quem lida com isto... Eu não sou capaz de despir isto...*

Pγ10: *O facto de nós estarmos assoberbados de trabalho e dar conta de tudo, às vezes, é um bocadinho difícil.*

Pγ7: *É cansativo.*

Pγ10: *É cansativo.*

Pγ7: *Depois as pessoas caem para o lado.*

Pγ8: *Depois o problema é não dar acompanhamento aos nossos...*

Pγ7: *É.*

Pγ8: *Que eu chego a casa e, às vezes, os meus filhos...*

Pγ7: *E não tens tempo para preparar as aulas. Quantas vezes a gente, depois do jantar, não é? É que a gente diz “vamos lá preparar e não sei o quê”. Porque...*

Pγ8: *Eu só descanso lá para as 22:30 ou 23:00 da noite.*

No final, e com maior implicação no 1.º Ciclo, evidencia-se um real comprometimento emocional com a profissão e com os estudantes.

8.2.3.4. A perspetiva dos estudantes

Tendo como ponto de partida as entrevistas realizadas, e conforme se encontra ilustrado no Anexo 5.7, os alunos da organização escolar em análise apresentam um conjunto de perspetivas convergentes, independentemente do nível de ensino por cada um frequentado.

Um aspeto característico destas crianças e jovens prende-se com a associação do conceito de cidadania e, também, de educação para a cidadania às práticas quotidianas das diferentes pessoas e ao respeito que cada indivíduo evidencia para com os seus concidadãos.

Iniciando pelas práticas quotidianas, os entrevistados explicitam, desde logo, que a cidadania vincula-se a dinâmicas sociais. Nesse sentido, ligam-na às ações desenvolvias «no espaço público» [Eγ9], por «pessoas de algum sítio» [Eγ2], o que subjaz a uma ideia de sociabilidade, porque aquelas implicam múltiplos contextos e a interação com distintos agentes.

Por conseguinte, são valorizadas atitudes concretas relacionadas com a convivência social, que exemplificam, de certa forma, os comportamentos que, no entender dos entrevistados, consubstanciam, pelo menos em parte, o conceito de cidadania:

Eγ3: *Exato. Por exemplo, estar no autocarro e termos...*

Eγ2: *Termos que dar o lugar.*

Eγ6: *A um deficiente.*

Eγ5: *A pessoas que vão com um bebé ao colo e mais uns sacos.*

Eγ2: *Dar o lugar aos outros.*

Eγ7: *Sim, ajudar, quem precisa.*

Eγ8: *Ajudar quem precisa.*

Eγ7: *Por exemplo, uma velhota... ajudar a passar a passadeira... alguém deixa cair uma coisa. Pronto.*

Conforme ilustrado pelos exemplos mobilizados, aquela interação antes aludida exige atitudes de empatia e sensibilidade e é efetivamente influenciada por conceções culturais que induzem certas normas cívicas implícitas e que os estudantes tomam como necessárias.

É importante alertar que os estudantes complementam a perspetiva anterior com a referência a dois aspetos distintos, resultantes da sua experiência escolar, e que, para eles, deveriam caracterizar os processos relacionais. Por um lado, é referido pelas crianças do 1.º Ciclo, a pontualidade. De facto, «*ser[em] pontuais*» [Eγ1] tem de ser um dos seus comportamentos sociais sempre presente. Por outro lado, as estudantes do 8.º ano caracterizam as relações pessoais, pelo menos no interior do espaço escolar, como «*uma pirâmide*» [Eγ9], considerando que se encontram no «*nível mais inferior*» de «*[u]ma hierarquia*» [Eγ8]. A imagem desenhada por estas alunas, embora muito ligada à sua vivência escolar, transparece uma conceção de sociedade centrada na formalidade e na hierarquia, assumindo que os responsáveis pelo poder executivo são aqueles «*que mandam nisto tudo*» [Eγ8]. Este entendimento, como explica Nussbaum (2006), mitiga dinâmicas relacionais e políticas não-hierárquicas, associadas a um «*model of the responsiveness and interactivity that a good democracy will also foster*» (p. 391).

A par do mencionado, e reconhecendo-se, uma vez mais, uma efetiva influência da experiência escolar vivida, os alunos estabelecem um nexos relacional entre cidadania e consciência/compromisso social. Este aspeto, que será abordado com mais pormenor adiante, evidencia a forma como as crianças enquadram as suas ações num envolvimento social mais amplo. Para os estudantes mais jovens, essa articulação acontece por via de práticas informadas, que implicam uma consciencialização sobre a «*poluição*» [Eγ5] e sobre as «*injustiças*» sociais. Já as estudantes do 8.º ano fazem referência à necessidade de melhor compreenderem as dinâmicas sociais à escala planetária – «*nem sempre sabemos o que é que se passa nos outros países, (...) ou no resto do mundo*» [Eγ8], valorizando o papel da comunicação social para a tomada de decisões políticas informadas.

De acordo com o mencionado anteriormente, o outro aspeto com maior relevância no âmbito da cidadania, no entender dos estudantes, é o respeito. Como explicam os próprios,

a ação cidadã pressupõe «*o respeito, acima de tudo*» [Eγ8], considerando que o cidadão «*é o que respeita*» [Eγ5]. Este entendimento pressupõe que as atitudes de cada um devem clarificar o seu comprometimento com a intenção de «*respeitar todos*» [Eγ3], reafirmando-se aquele, essencialmente centrado nas relações humanas, como um valor indissociável da ação cidadã.

Ainda a propósito da perspetiva dos estudantes sobre o conceito em análise, as jovens do 3.º Ciclo colocam em diálogo os direitos e os deveres de cada cidadão, explicando, com palavras suas, que associam a cidadania «*[a]os deveres a [a]os direitos do cidadão*» [Eγ9]. Não tendo sido um tema particularmente aprofundado pelas entrevistadas, ficou patente, ainda assim, esta ideia de interdependência, não hierarquizada, entre os direitos e os deveres de cada indivíduo como uma marca definidora daquilo que, para si, é a cidadania.

Relativamente a um outro ponto, constata-se que os mesmos alunos encaram a educação para a cidadania como um contributo para que cada criança e jovem desenvolva uma mais clara consciência «*sobre o que é ser cidadão*» [Eγ8], aprendendo, então, «*a serem cidadãos*» [Eγ1]. Nesse sentido, a educação para a cidadania estrutura-se, também ela, sobretudo em torno das ações e do respeito pelos outros, numa relação muito próxima com o próprio conceito mais vasto e já apresentado. E logo à partida, como os estudantes assumem que a cidadania está presente na vida das crianças e dos jovens desde o seu nascimento [Eγ2; Eγ5; Eγ6; Eγ7; Eγ8], a formação cidadã não surge, assim, como uma forma de acederem à sua cidadania, mas como um processo que visa aprimorá-la, para aprenderem a «*ser[em] melhores cidadãos*» [Eγ5].

Há, todavia, um aspeto que conduz os entrevistados a olharem a cidadania numa dimensão do futuro: a sua relação com a (futura) ação profissional. Tendo mais impacto junto das estudantes mais velhas, mas surgindo, também, essa referência na entrevista realizada aos alunos mais novos, em ambos os casos se refere a educação para a cidadania de hoje, na escola, como uma condição necessária para um exercício laboral mais profícuo, amanhã. Esta posição, que tem sido criticada por inúmeros autores (Apple, 2012; Giroux, 2018; Torres Santomé, 2017), evidencia uma certa tendência de ampla valorização dos contributos da vivência escolar para o exercício de certa profissão, o que, como explica Carr (1991), faz da formação cidadã um elemento subalterno dos interesses económicos. Não tendo sido este um aspeto dominante nas entrevistas, importa sinalizar-se essa influência notada, nomeadamente pelos seguintes excertos:

Eγ3: *Isso também é para o futuro, por exemplo, se tivermos um trabalho...*

Eγ8: *Porque nós, nas nossas profissões, temos que saber ser cidadãos, respeitar os outros e ajudá-los.*

No entanto, seria inadequado limitar os contributos da formação cidadã a uma preparação para o futuro profissional de cada estudante, segundo as várias opiniões coligidas. Um aspeto que corrobora este último aspeto é o facto de os estudantes explicarem que a educação para a cidadania também tem implicações nas relações familiares.

Assim, para eles, a aprendizagem cidadã não se circunscreve à experiência escolar, uma vez que a cidadania é algo que «*se aprende desde pequeno*» [Eγ8], pelo que é inegável reconhecer-se o contributo das famílias, nomeadamente o facto «*dos pais os educarem*», [Eγ6] neste domínio. Neste contexto, os estudantes explicam que têm possibilidade de «*aprender com os pais, com os avós e com os familiares*» [Eγ2] sobre como agir em sociedade.

Todavia, e tendo também em consideração a globalidade do presente trabalho, os estudantes focam no agrupamento frequentado, com maior recorrência e clareza, a concretização da

sua formação cidadã. E não deixam ao acaso, por exemplo, aspetos que mais se relacionam com a dimensão organizacional da instituição. Neste domínio, então, são dois os elementos que surgem como os mais influentes na aprendizagem dos estudantes: a sua participação no agrupamento e a convivência com os diferentes agentes educativos.

A propósito das dinâmicas de participação no contexto escolar, é adequado explicitar que as experiências referidas pelos alunos, pese embora implicando sempre a sua autonomia, são variáveis de acordo com o nível de ensino.

Os estudantes do 1.º Ciclo, por exemplo, justificam a sua participação no quotidiano escolar, numa conceção despolitizada do termo, com base em dois aspetos: recolha do lixo e organização do espaço do recreio.

Relativamente à recolha de lixo, os estudantes explicam que procuram, na escola, «*apanhar o lixo do chão*» [Eγ3; Eγ5], como uma forma de auxiliar as assistentes operacionais na manutenção dos espaços comuns, servindo, assim, de exemplo para os seus colegas, que, «*vendo os outros a apanhar o lixo*» [Eγ6], podem começar a adotar o mesmo comportamento.

No que concerne à interação no recreio, explicam que podem decidir àquilo que querem «*brincar no recreio, desde que os outros estejam de acordo*» [Eγ3]. Além disso, apontam a necessidade de, no intervalo, terem consciência dos impactos das suas ações nos outros – «*como o espaço está muito reduzido, há mais hipóteses de bater em alguém*» [Eγ2] – e no património comum – «*partiram duas vezes o baloiço*» [Eγ6]. Face a esta consciência, assumem a necessidade de seguir as orientações dadas pelos professores, como a calendarização do uso do parque, ainda que, por vezes, enfatizem a ideia de proibição [Eγ1; Eγ2; Eγ3].

Numa lógica de maior envolvimento nas dinâmicas organizacionais, as estudantes do 8.º ano retratam processos de participação com uma vertente política mais evidente. Por um lado, explicam a possibilidade de terem representação junto das lideranças do agrupamento, através da Associação de Estudantes – «*a Associação de Estudantes (...) é como se tivéssemos uma liderança, alguém que nos representa*» [Eγ8] – e da Assembleia de Representantes, que conta com a participação «*[d]o delegado e [d]o subdelegado de cada turma*» [Eγ9]. A este respeito, recorda-se que a Associação de Estudantes e a Assembleia de Representantes contam com a participação do diretor e são espaços de reflexão sobre «*o que [se] podia mudar na escola*» [Eγ8].

A par dos exemplos acima indicados, as entrevistadas destacaram, ainda, a possibilidade de intervir mais diretamente nas dinâmicas organizacionais. Sobre esse assunto, testemunharam a sua experiência no âmbito de uma angariação de fundos, que foi estruturada pelos próprios estudantes:

Eγ7: *Foi também para um trabalho de DAC que nós tínhamos que fazer... Fizemos uma venda...*

Eγ8: *Sim, mas isso foi para angariar dinheiro.*

Eγ7: *Para fazer as coisas, sim.*

Eγ8: *Mas aí foi dentro da escola, que foi na sala dos professores.(...)*

Eγ7: *É uma venda que nós...*

Eγ9: *De bolos e de doces, para angariar dinheiro para eles terem dinheiro... Basicamente, para não sair dinheiro do bolso deles (...), para comprar os materiais necessários para a maquete.*

Eγ7: *Mas não foi de todos... foi só o nosso grupo. E fizemos algum dinheiro, até. (...)*

Eγ8: *Conseguimos ter autorização, porque isto não foi chegar lá e fazer. Tivemos que falar com o diretor da escola e agora queremos fazer isso para angariar*

dinheiro para esta visita de estudo...

O exemplo mobilizado evidencia a possibilidade de os alunos se envolverem, autónoma e ativamente, no quotidiano do agrupamento. Mas as dinâmicas organizacionais, associadas à formação cidadã, não se restringem ao referido, uma vez que os estudantes atribuem especial relevância à convivência experienciada na instituição.

De forma geral, nota-se, pelos diálogos estabelecidos, uma cultura organizacional que promove dinâmicas enriquecedoras de convivência interpessoal, particularmente entre alunos. Neste âmbito, são igualmente mencionados os processos de relação com os adultos, isto é, com os professores [Eγ2; Eγ3; Eγ4; Eγ6; Eγ7; Eγ8; Eγ9], os assistentes operacionais [Eγ3; Eγ6; Eγ7; Eγ8; Eγ9] e, para as alunas do 8.º ano, com o diretor.

Mesmo com pontuais apontamentos negativos feitos pelas crianças mais novas – associados a comportamentos menos adequados em relação a colegas «*mais negros, mais escuros*» [Eγ2] ou a estudantes «*que usam óculos*» [Eγ1] –, na generalidade, o convívio entre pares é, à semelhança do que defende Rosales López (2015), convergente com a formação cidadã dos estudantes. Neste âmbito, as jovens do 8.º ano, embora também identifiquem comportamentos menos próprios, como atirar papel higiénico para o teto [Eγ7; Eγ8], explicam que, mesmo numa comunidade estudantil marcada pela diversidade étnica e cultural – alunos de etnia cigana, colegas de ERASMUS e estudantes negros –, na escola-sede «*não costuma haver bullying*» [Eγ8]. E os seus colegas mais novos são até capazes de reconhecer comportamentos de entreajuda entre colegas, especialmente quando «*há alguma dificuldade, com alguém*» [Eγ1].

A propósito dos professores, os alunos do 1.º ciclo afirmam que tais profissionais atuam para que os estudantes sejam progressivamente melhores. Os seus colegas mais velhos, além de destacarem o diretor de turma como uma figura particularmente pertinente na sua formação cidadã, consideram que os docentes fazem «*boas ações*» [Eγ7], associadas a uma dinâmica relacional de confiança, porque «*já sabem o que a casa gasta*» [Eγ8]. Salienta-se, porém, uma crítica, circunscrita a uma professora, referida apenas pelas estudantes do 3.º Ciclo:

Eγ8: *Ela disse assim: “ai tenho que me habituar a esta gente de bairro”.*

Eγ9: *Porque ela é nova na escola.*

Eγ7: (...) *Acho que isso não é assim muito correto, para um professor.*

O mencionado destaca a relação pedagógica como um elemento fundamental no âmbito da educação para a cidadania. Esse ponto tem também preponderância nas questões subjacentes às práticas letivas no agrupamento γ. Na generalidade, os estudantes associam a educação para a cidadania, simultaneamente, a uma disciplina – «*todas as sextas, à tarde, quando vamos quase embora, vamos ter cidadania*» [Eγ4]; «*é uma boa disciplina*» [Eγ7] – e a uma dimensão transversal, ora ligada a dinâmicas de articulação disciplinar, que para as estudantes do 8.º ano tem maior expressão nos Domínios de Articulação Curricular [Eγ7; Eγ8], ora ligada à ação do professor, independentemente do saber disciplinar [Eγ1; Eγ2; Eγ6].

Efetivamente, um aspeto que surge nas diferentes entrevistas é a valorização da figura do professor nos processos escolares de educação para a cidadania. Ao longo das mesmas ficou patente que as dinâmicas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da formação cidadã são, essencialmente, estruturadas em torno da sugestão e da ação dos professores. Partindo desta centralidade da docência, a estratégia com mais referências foram os diálogos sobre diferentes temáticas da cidadania, orientados por cada um dos profissionais. Neste contexto, sobressai a

ideia de aprendizagem sobre cidadania, através dessa interação comunicativa – «*falámos sobre assuntos*» [Eγ2] e «*também falámos de matéria da cidadania*» [Eγ7]. Em complementaridade, as alunas do 8.º ano referem discussões associadas às atitudes da turma – «*a maior parte das vezes (...) falamos do que aconteceu durante a semana com a turma, porque é a Diretora de Turma que nos dá a cidadania*» [Eγ8].

A par do diálogo, uma outra estratégia referida pelos estudantes é a aprendizagem por projeto que, para as alunas mais velhas, se articula com práticas educativas assentes no trabalho de grupo. É importante clarificar que, face ao discurso dos entrevistados, as práticas relatadas não poderão caracterizar-se como metodologia de projeto; são, antes, dinâmicas educativas com alguma aproximação a esta metodologia. Tal aproximação é, como se verifica pelos seguintes excertos, mais evidente nos 2.º e 3.º Ciclos:

Eγ5: *Nós estivemos a fazer desenhos. Como há dois colegas que desenhavam muito bem, estiveram a desenhar e, depois, a professora com aquele jogo velho de 'Quem é Quem', forrou...*

Eγ4: *A caixa.*

Eγ5: *Exato, e depois...*

Eγ4: *Imprimiu as fotos que eu e o colega fizemos e colou lá.*

Eγ5: *Cada um esteve a fazer uma coisinha pequenina, e depois estivemos a pintá-lo com azul ou vermelho. Depois estivemos a meter naquelas coisinhas.*

Eγ8: *E também nesse, que foi no ano passado, foi sobre a freguesia (...). Fizemos grupos, e nesses grupos íamos aos sítios, mas não era com a escola, (...) nós combinávamos, entre nós, um dia depois das aulas, ou assim, mas não era com os s'tores, era só nós, era uma saída.*

Eγ7: *Fizemos, depois, a apresentação no final, à escola, aqui no auditório.*

Eγ9: *Mas isso não foi só entre turma, foi com outra turma.(...)*

Eγ9: *Basicamente, os professores queriam que nós nos misturássemos, para nós também convirmos com a outra turma.*

O transcrito não evidencia, com clareza, um efetivo comprometimento dos estudantes com o projeto desenvolvido, nem uma real possibilidade de se envolverem nas tomadas de decisão que lhe estão inerentes. A este propósito, os estudantes salientam, ainda, que tendo a oportunidade de tomar algumas decisões em sala de aula, as mesmas são muito reduzidas e relacionam-se com a definição dos trabalhos para casa, no 1.º Ciclo [Eγ2; Eγ3; Eγ6], e, para os restantes, com a possibilidade de estabelecerem os locais onde se sentam e de optar por «*ajudar os [colegas] que estejam com mais dificuldade*», após concluírem os exercícios [Eγ7; Eγ8; Eγ9].

O retratado tende, então, a afastar-se de uma real vivência democrática na sala de aula, associada à autodeterminação dos estudantes, o que é, por exemplo, defendido por Biesta (2014) e Vasconcellos (2015). Todavia, é possível verificar-se uma aproximação importante à pedagogia crítica (Giroux, 2011), quando se tomam em consideração as temáticas abordadas.

Neste âmbito, e a par de um foco maior na educação cívica – educação ambiental [Eγ5], no 1.º Ciclo e segurança rodoviária, no 2.º Ciclo [Eγ7; Eγ8; Eγ9] –, os estudantes revelam ter explorado temas especialmente pertinentes no que concerne à formação cidadã, em muito associados à sua consciencialização social. Por conseguinte, revelam ter discutido, em contexto escolar, problemáticas sociais relacionadas com o *bullying* [Eγ6], a diferença salarial e de lugares de gestão entre homens e mulheres [Eγ1; Eγ2], a violência doméstica [Eγ2; Eγ6] e a desconexão entre os cidadãos e a intervenção política [Eγ8; Eγ9]. A par destes temas que

melhor permitem compreender a realidade social, as alunas mais velhas destacam a abordagem de conteúdos que dizem respeito à multiculturalidade, com especial foco na diversidade cultural e religiosa, notando-se uma atitude de tolerância pluralista, essencial nas sociedades democráticas (Gimeno Sacristán, 2003). Salienta-se, uma vez mais, que uma abordagem pedagógico-curricular que integra estas temáticas, como advoga Rosales López (2015), é francamente pertinente no âmbito da educação cidadã.

8.2.3.5. Síntese: (Educação para) a cidadania como convivialidade democrática

Tomando em consideração as opiniões apresentadas pelos docentes e pelo diretor do agrupamento, transparece uma conceção de educação para a cidadania que surge (quase) como resposta «[a]o contexto em que a escola está inserida» [Py8]. Esse entendimento é mais evidente no relato das professoras do 1.º Ciclo, que explicam a necessidade de desenvolverem um trabalho, em torno da formação cidadã, que, por vezes, avança na direção contrária face à educação familiar dos seus alunos. Por esse motivo, o diretor alerta para a realidade de no agrupamento se concretizar um trabalho com a consciência de que, não raras vezes, o mesmo poderá não ser continuado no contexto familiar. Aliás, de acordo com o seu ponto de vista, atualmente espera-se que as instituições escolares consigam «resolver tudo» [Dγ].

Assim, fica patente uma predisposição institucional para se centralizar a educação para a cidadania nas experiências que os estudantes podem vivenciar no interior do agrupamento. A educação para a cidadania surge, então, como uma responsabilidade assumida, entendida como «uma área transversal» [Py6], numa lógica de trabalho pedagógico constante e sistemático. De facto, não se circunscreve à abordagem de sala de aula, mas tem repercussões mais dispersas, associadas às dinâmicas gerais do agrupamento, uma vez que «está tudo interligado» [Dγ; Eγ9].

É importante destacar, contudo, que tal centralidade curricular, bem como a da ação do docente, não condiciona a existência de interações entre esta organização educativa e os meso e macro contextos sociais. Pelos professores, destaca-se a necessidade de um trabalho escolar articulado, que vise contrariar alguns aspetos deficitários «[d]este tempo de modernidade» [Dγ], como a dependência do uso de aparelhos móveis [Py7; Py8] e a desvalorização de determinados valores sociais [Py1; Py2].

Efetivamente, sobressai uma lógica de educação para a cidadania que é resposta aos desafios societais contemporâneos, sublinhando-se as dinâmicas de convivência social, associadas à aprendizagem das normas «de civismo» [Py10], sempre assentes no «respeito pelo outro» [Py2; Py8; Py10], num contexto organizacional que acolhe a diversidade cultural. Com esse enquadramento por detrás, para os estudantes (mais velhos), a escola é entendida como o seu «primeiro impacto com uma sociedade» [Eγ8], valorizando, os mesmos, as aprendizagens que melhor lhes permitem agir nessa realidade social. Por consequência, destacam as ações pedagógicas a si direcionadas e que os ensinam a «não deitar lixo para o chão» [Eγ5; Eγ6] e a «respeitar todos» [Eγ3], porque «educação é respeito» [Eγ7].

As práticas de educação para a cidadania, no agrupamento em análise, em muito se relacionam com dinâmicas organizacionais, pedagógicas e curriculares que visam contribuir para a consolidação de aprendizagens que ocasionem «o exercício de uma cidadania ativa e informada» [PMγ]. Decorrente desta ideia, consolida-se uma forma de pensar a cidadania como convivialidade democrática, assente em valores de tolerância e respeito mútuo, tomados como indispensáveis para a vida em sociedade.

Para isso, aplicam-se diferentes estratégias, como a dinamização de assembleias de alunos, a promoção da proximidade entre a Associação de Estudantes e os jovens, a representatividade

de estudantes nos Conselhos de Turma e, ainda, a Provedoria do Aluno, com a presença do diretor e que tem como propósito «*criar espaços de discussão e debate*» [PE γ]. Estas dinâmicas, que parecem não corresponder a um efetivo poder de deliberação dos estudantes sobre o que acontece na realidade escolar, permitem-lhes, ainda assim, compreender e participar em processos democráticos de auscultação e debate, que surgem como vitais para uma educação cidadã (Biesta, 2011). A par destas práticas mais formais, emergem outros exemplos relacionados com a participação dos alunos, desta feita informal, na realidade escolar, como a sua corresponsabilização pela limpeza dos espaços, a possibilidade de promoverem campanhas de angariação de fundos e, não menos importante, a valorização de um clima relacional pacífico com reduzidos «*exemplos de bullying*» [E γ 8].

É relevante, porém, não desconsiderar o trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula. Mas, também aí, parece sobressair uma abordagem pedagógico-curricular baseada na convivialidade democrática, uma vez que, entre outros elementos, atribui-se especial destaque à aprendizagem de «*diferentes culturas*» [E γ 8], à reflexão «*sobre as mulheres ganharem muito pouco*» [E γ 1], à análise de questões associadas ao «*planeamento familiar*» [P γ 8] ou, ainda, à promoção de atitudes que evidenciem «*respeitar os raciocínios dos outros*» [P γ 6].

De forma sumária, constata-se que, na sua generalidade, a abordagem do agrupamento no que concerne à cidadania sobretudo remete para uma interação pacífica e respeitadora entre os estudantes, à qual subjazem práticas de convivência tolerante, no espaço escolar, de participação intencional em dinâmicas institucionais e, também, aprendizagens de diferentes conteúdos que garantam aos alunos «*ter uma consciência maior*» [P γ 10] sobre a realidade social.

8.2.4. Agrupamento de escolas δ

O agrupamento de escolas δ foi fundado em 2012, resultando da agregação de um agrupamento do Ensino Básico (até ao 9.º ano) e de uma Escola Secundária. Atualmente, esta organização divide-se por três freguesias distintas de um concelho do distrito do Porto. É uma instituição orgânica que agrega sete estabelecimentos distintos: cinco escolas básicas com 1.º Ciclo e Educação de Infância, uma escola básica do 2.º e 3.º Ciclos e, ainda, a escola-sede com 3.º Ciclo e Ensino Secundário, assim como cursos profissionais de Educação de Adultos. No total, o agrupamento integra 2660 alunos, dos quais 1373 frequentam o Ensino Básico.

Aquelas freguesias situam-se num contexto geográfico caracterizado como um dos mais jovens de Portugal e que se assume como uma região predominantemente industrial. Ainda assim, o concelho que as agrega contempla, também, uma substancial dimensão agrícola. Talvez por esta especificidade laboral, notam-se baixos níveis de escolaridade, uma vez que mais de 40% da população do concelho tem como escolaridade máxima o 1.º Ciclo do Ensino Básico e apenas 5,7% concluiu o Ensino Superior. Salienta-se, ainda, que aproximadamente 27% dos agregados familiares do agrupamento beneficia de algum tipo de apoio social.

O retratado no parágrafo anterior clarifica uma comunidade com características socioeconómicas mais desfavorecidas junto da qual o agrupamento δ desenvolve o seu trabalho. E aquela região geográfica mais periférica parece, de facto, condicionar as atividades económicas e, também, as oportunidades formativas dos habitantes locais.

Nesta investigação participaram, no total, 26 agentes educativos: o diretor do agrupamento [D δ]; 9 docentes, dos quais 4 lecionavam no 2.º ou no 3.º Ciclo [P δ 1-P δ 4] e 5 no 1.º Ciclo [P δ 5-P δ 9]. Em relação àqueles, 5 eram do sexo feminino e, os restantes, do sexo masculino. Também se incluíram, para a recolha de dados delineada, 16 estudantes, distribuídos equitativamente pelos 4.º [E δ 1-E δ 8] e 8.º [E δ 9-E δ 16] anos, e com uma predominância de raparigas (10) face

aos rapazes (6).

8.2.4.1. Uma breve visão do documento curricular

Para o agrupamento δ foi considerado, exclusivamente, o Projeto Educativo (2018-2021) [PEδ], uma vez que é um documento muito extenso (147 páginas), que agrega, em simultâneo, as informações por norma vinculadas aos projetos educativos e, aquelas outras, relacionadas com o planeamento curricular.

Um aspeto notoriamente patente no texto em análise é o enquadramento da ação do agrupamento em torno da educação para a cidadania. O mesmo percebe-se, desde logo, nos princípios norteadores da instituição, aí assumindo-se que o *«sucesso [educativo] é a possibilidade de um indivíduo se realizar como pessoa, com autonomia, capacidade de compreender e orientar a sua situação no mundo, a sua vida profissional e coletiva»*. Verifica-se que, de acordo com o projeto educativo, a missão do agrupamento não se restringe à função de instrução de um determinado saber, antes se reveste de um comprometimento com a formação integral de cada um dos estudantes.

Associado a este propósito, o documento explicita um conjunto de eixos de intervenção mais concretos, dos quais se destacam aquele que indica: *«formar cidadãos responsáveis e autónomos»*, numa lógica de valorização das capacidades de cada um, de aprimoramento das *«suas áreas mais débeis»* e, ainda, de qualificação *«para o futuro»* em articulação com dinâmicas de aprendizagem *«ao longo da vida»*. A par desse, mais centralizado em cada um dos estudantes, o agrupamento explicita a sua vocação de *«contribuir para o desenvolvimento sustentável»*, valorizando, para isso, a interação educativa com o contexto local e processos que visem a educação *«para a democracia, para a cidadania, solidariedade, interculturalidade e para os afetos, de modo a construir o espírito crítico e a interação necessários em cada um de nós, catalisadores da mudança»*.

A partir do enunciado, percebe-se a educação para a cidadania democrática como um elemento matricial na função da instituição educativa em análise. De facto, a visão estratégica do agrupamento, entre outros aspetos, explicita a necessidade de se desenvolver um trabalho de *«articulação com a comunidade»* que promova um conjunto de valores. Neste âmbito, e dialogando com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, tais valores elencados, em grande medida, convergem com os pressupostos associados à educação para a cidadania.

As dimensões anunciadas no documento evidenciam um conceito de cidadania contemporâneo, que pressupõe uma participação social tolerante, *«de acordo com os princípios dos direitos humanos»* e com os princípios da *«solidariedade e sustentabilidade ecológica»*. Em sintonia, o agrupamento defende a necessidade de desenvolver o sentido de liberdade democrática, associada à *«autonomia pessoal» de cada cidadão, o que pressupõe agir «em função do bem-comum»*. Para tal, a organização assume como sua responsabilidade contribuir para que os estudantes desenvolvam um *«pensamento reflexivo, crítico e criativo»*, que lhes permita *«ter[em] consciência de si e dos outros»*. O mencionado clarifica um conceito de cidadania que, de forma implícita, transparece no discurso do Projeto Educativo. E é esse conceito que converge, pelo menos em parte, com as conceções apresentadas, e defendidas, ao longo do presente trabalho.

Para que a ação do agrupamento seja congruente com esses pressupostos, o Projeto Educativo sublinha a importância de *«atitudes de colaboração, cooperação e compromisso como alicerces de uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa»*. Assim, são destacados os diretores de turma, a Associação de Estudantes e a

interação com entidades externas. Relativamente aos diretores de turma, é explicada a sua função mediadora com os encarregados de educação, assim como o seu papel «*na prevenção e correção da indisciplina*». A Associação de Estudantes entende-se como uma organização que visa a defesa dos interesses dos estudantes, numa prática que deverá ser «*orientada pelos valores da justiça, democracia, cooperação e solidariedade*», mas que parece, essencialmente, ter como função «*promover atividades nos planos lúdico, sociocultural e desportivo*». Por sua vez, as parecerias com entidades externas têm como principal propósito a «*consolidação de colaboração entre a escola e outras entidades/instituições de âmbito económico, cultural e social*», reconhecendo-se que esta dinâmica tem especial relevância nos cursos profissionais.

Em sintonia com o que tem vindo a ser explicitado, a organização δ, após um processo de autoavaliação institucional, lista, naquele documento, alguns *pontos fortes*, dos quais se destacam os incidentes em três categorias diferentes. A primeira categoria remete para a participação da «*comunidade na vida da escola*», considerando-se que esta comunidade, em particular os encarregados de educação, se envolve «*na procura de soluções para problemas detetados*». A segunda refere-se a «*medidas de solução de conflitos*» entre os estudantes. A última relaciona-se com o reforço da ação do agrupamento na supracitada «*formação integral do aluno*», através da promoção da «*participação cívica*» e de saberes que permitem «*uma boa preparação para a vida*».

Os pontos fortes aludidos são também resultado das diferentes dinâmicas educativas experimentadas no agrupamento. Nesse sentido, no Projeto Educativo aponta-se um conjunto de estratégias e ações, atentando-se, a seguir, nas que têm particular relevância no âmbito da educação para a cidadania:

- i) associadas ao «*comportamento dos estudantes*» e, em paralelo, à promoção de ações que visam a aproximação dos encarregados de educação, o agrupamento explicita que dinamiza «*assembleias de delegados*» e que pretende aumentar o «*envolvimento dos alunos em projetos e iniciativas que melhorem a sua integração, criatividade e consciência cívica*»;
- ii) para uma melhor integração dos estudantes, destacam-se as ações promovidas pelo Gabinete para o Sucesso, um espaço que procura ajudar «*na resolução de situações ligadas ao bem-estar emocional dos seus educandos*», e, também, as que se ligam ao acompanhamento tutorial, pelo qual a equipa de docentes responsável tem como propósito auxiliar os estudantes através do «*apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem*»;
- iii) a Rádio da Escola, os Clubes de estudantes – de robótica, ciência e proteção ambiental – e o Desporto Escolar, que favorecem dinâmicas de convivência social entre pares e de participação autónoma no contexto escolar;
- v) a articulação curricular horizontal e vertical, que, através «*[d]a prática de trabalho colaborativo*», pretende consolidar um projeto formativo que priorize «*atitudes preventivas no âmbito da saúde, ambiente, consumo, segurança e sustentabilidade*»;
- vi) as indicações referentes ao complemento curricular, que, no 1.º Ciclo, introduzem Filosofia para Crianças e, também, Ciências Experimentais, como forma de desenvolver «*competências essenciais para o exercício pleno de uma cidadania*». Em todos os níveis de ensino, reforçam a educação para a saúde e a educação sexual, com o propósito de promover, nos estudantes, um maior sentido de «*responsabilidade nas opções que dizem respeito à sua saúde e ao seu bem-estar*».

Apesar do mencionado, é importante alertar que, de forma paralela com a análise de Torres

Santomé (2017), a propósito da realidade espanhola, o agrupamento tende a valorizar especificamente as componentes curriculares de Português e Matemática, através, por exemplo, de *«apoio pedagógico acrescido»* ou da indicação de que, no 1.º Ciclo, *«deverão ser trabalhadas, preferencialmente, no período da manhã»*.

Todavia – pese embora esse facto, bem como uma cidadania dos estudantes que parece ser sobretudo associada à disciplina e aos conflitos –, verifica-se que, genericamente, o Projeto Educativo, tanto nas afirmações de princípio(s) como nas orientações para a práticas, converge, ainda que de modo parcial, com o que se defende em relação à educação para a cidadania.

O trabalho nesse âmbito pode associar-se, em particular, ao complemento curricular com temáticas específicas, à convivência solidária e tolerante entre pares e à participação nas ações promovidas pelo agrupamento. Porque, apesar da referência às assembleias de diretores e à Associação de Estudantes, também se percebe que a dimensão política de intervenção dos diferentes agentes sobre a realidade escolar não é especialmente valorizada no documento orientador analisado.

8.2.4.2. A perspetiva do diretor

Em parte, articulado com o projeto educativo do agrupamento, o diretor, ao longo da entrevista, evidenciou atribuir *«muita, muita importância»* à cidadania e às dinâmicas escolares que têm como propósito a aprendizagem cidadã.

Desde logo, e em relação ao conceito de cidadania, referiu dois aspetos particularmente relevantes. Por um lado, uma ideia globalizante do mesmo, associado *«a todos os espaços e a todos os momentos»*, o que pressupõe perspetivar a vida de cada indivíduo como, eminentemente, uma vivência social de interação entre cidadãos, assumindo que *«qualquer ato que a pessoa tenha perante alguém é um ato cívico»*. Este pensamento subjaz ao reconhecimento de uma cidadania que está subjacente a múltiplas dinâmicas da vida em sociedade, tal como defende Kymlicka (2002), quando advoga que a ação cidadã implica que, no quotidiano, cada pessoa encare as outras civilizadamente, porque detentoras de uma cidadania comum e partilhada. Este entendimento é, assim, reforçado pelas palavras do próprio diretor:

Até cá dentro, o facto de cumprimentar a pessoa, o assistente operacional e até olhar para o assistente operacional como uma pessoa que está ali para trabalhar para mim, mas como mais um elemento da escola, para mim, é um ato de cidadania.

Por outro lado, notou-se uma recorrente crítica às especificidades contemporâneas, porquanto *«a sociedade está cada vez mais materialista, cada vez está mais egoísta»*. Esta conceção assenta, implicitamente, na premissa de que a cidadania requer um comprometimento social e cívico que ultrapassa os interesses individuais, sendo necessário interpretar os atos de cidadania como aqueles que visam *«construir uma sociedade melhor»*. A este propósito, e como se apresentou já em páginas anteriores (Gimeno Sacristán, 2003; Kymlicka, 2002; Torres Santomé, 2007; 2017), o bem-comum, isto é, uma intenção que ultrapassa as vontades e os interesses individuais, e em certa medida individualistas, é um elemento indissociável do conceito de cidadania, partindo do pressuposto que um *«ser humano, sozinho, não consegue sobreviver»*. Estes constructos teóricos evidenciam, então, uma aproximação efetiva ao conceito de cidadania sustentado por este trabalho.

Um aspeto elucidativo do modo como o entrevistado relaciona os dois conceitos – cidadania e bem-comum – é aquele que remete para os valores, para ele, da prática cidadã. Após estabelecer um nexo entre *«todos»* os valores e a cidadania, o diretor, progressivamente,

singularizou a *solidariedade*, também como princípio norteador das dinâmicas educativas neste domínio, contrariando, assim, o materialismo e o egocentrismo antes mencionados.

Aprofundando essa relação entre a escola e a formação cidadã de cada estudante, há dois elementos que emergem como estruturantes no pensamento do diretor.

O primeiro cruza-se, em parte, com o conceito de cidadania da infância. Sobre o mesmo, sem aprofundar a sua opinião, enquadró-o como elemento de «*continuidade da sua [dos estudantes] vida*». Aparentemente, a faixa etária não é, para aquele agente, um aspeto comprometedor do estatuto e da ação cidadã. E, nesse sentido, as dinâmicas de educação para a cidadania vinculam-se à ideia de que «*a escola tem por obrigação ensinar os jovens a crescer*». Pelas suas palavras, então, assiste-se a uma interação entre a aprendizagem cidadã e a maturação das crianças e dos jovens, num processo de desenvolvimento continuado e progressivo, alicerçado «*[n]o saber estar, [n]o saber ser e [n]o saber fazer*».

Por seu turno, o segundo liga-se, de alguma forma, às conceções de Freire (1967) e de Giroux (1999), por exemplo, que assumem o potencial socialmente transformador da escola. Como explica o diretor, o propósito da educação para a cidadania assenta nos «*valores que a escola deve transmitir cá dentro, para depois passar para fora, para a sociedade*», ressaltando-se, uma vez mais, a primazia da solidariedade. Evidencia-se, portanto, uma conceção de escola e de educação que não fica refém da realidade social do seu tempo, mas que visa o compromisso de agir de acordo com o que é «*o melhor para a sociedade*».

Para convergir com esses objetivos, defende que a educação para a cidadania, que «*nunca deveria ter saído dos planos curriculares*», é uma componente particularmente relevante para a formação em valores. Assumindo que na «*própria sociedade se foram perdendo valores*», a escola, quase como se de um baluarte se tratasse, surge como uma organização social indispensável para que os estudantes desenvolvam o seu sentido de solidariedade, de altruísmo, de comunidade e de humanidade, pois «*o que distingue o ser humano dos outros é exatamente isto, é o sabermos trabalhar em equipa, sermos solidários*». Estes valores deverão permitir a cada «*aluno ter a perceção do quanto existe de mal na sociedade*», também para se compreenderem a si mesmos, interpretar o mundo e saberem como agir socialmente.

Em complementaridade, estas ideias articulam-se com uma perspetiva assumida da centralidade da ação educativa em torno do «*desenvolvimento integral do aluno*». A este respeito, e considerando que as idiossincrasias contemporâneas, associadas à dimensão laboral, dificultam a ação familiar – «*tem que sair de casa às 6:00, deixa o miúdo às 7:00 no infantário e chega a casa às 19:00 da tarde*» –, o diretor sublinha a responsabilidade da escola na promoção de aprendizagens que ultrapassem o ensino dos conteúdos específicos de cada disciplina e antes se relacionam com o crescimento de cada um dos estudantes, num entendimento globalizante do indivíduo.

Partindo dessa premissa, considera que o documento curricular mais relevante, no domínio da educação para a cidadania, é o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. No seu entender, tal texto contempla um conjunto de aprendizagens que são importantes e que ultrapasam uma visão segmentada e estruturada apenas em conteúdos, assumindo-se como «*os pilares fundamentais para que um aluno tenha uma educação integral*». Em sintonia, o diretor advoga que, para se analisarem os contributos e as dinâmicas do agrupamento no domínio da educação cidadã, será erróneo olhar para as práticas escolares de forma isolada, optando por não destacar nenhuma, porquanto a influência desta organização escolar deverá ser tomada pelo «*que é o seu todo*». Pese embora tal argumento, foi possível identificarem-se alguns elementos mais valorizados, na dimensão organizacional e, também, na dimensão letiva.

Tomando como eixo de análise o desenvolvimento curricular no seu nível *meso*, o diretor referiu que o agrupamento procura promover processos de convivência saudável entre os estudantes, ressaltando a importância da interajuda e «[d]o *trabalho colaborativo entre eles*». A par disso, e de forma mais institucional, os estudantes vivenciam a oportunidade de participar num conjunto vasto de ações desenvolvidas pelo agrupamento, de forma isolada ou em parceria com a autarquia. As mesmas associam-se a um conjunto variado de temáticas, como a educação ambiental – «*fizemos um charco*» –, a sensibilização para as problemáticas do Holocausto, da violência doméstica – «*uma campanha que foi dos sapatos vermelhos da violência doméstica*» – e da solidariedade – «*oferecer um cabaz às famílias mais carenciadas do agrupamento*».

Dada a dimensão do agrupamento, o diretor apontou a impossibilidade de concretizar uma atuação de liderança mais próxima, sendo essa assumida pela coordenadora da componente de *Cidadania e Desenvolvimento*, com o apoio dos diretores de turma e de outros docentes que são particularmente interventivos. De facto, o trabalho desenvolvido tem por base um envolvimento coletivo e, para tal, «*a coordenadora procura reunir com os diretores de turma, com os coordenadores, depois todos se envolvem*» nos projetos em torno da cidadania.

Centralizando a análise na dimensão letiva, o diretor salientou o potencial que cada componente curricular tem para trabalhar a educação para a cidadania, considerando que «*compete ao professor, dentro daquilo que é o seu conteúdo, poder ou não criar aqui um espaço onde pode debater a cidadania*». E, assim, denunciou, também, um entendimento articulado do saber e da aprendizagem cidadã, por exemplo associados à segurança rodoviária ou aos incêndios florestais. A par disso, e como se induz pela citação mobilizada, defende que, mais importante do que analisar cada um dos temas subjacentes à cidadania, é fundamental que cada professor procure «*criar um espaço de debate*», assente na efetiva partilha de ideias, de forma a que os estudantes possam «*pensar sobre aquilo*» que foi discutido.

Focando a sua atenção na docência, o diretor afirmou que o trabalho desenvolvido na sala de aula, no que à cidadania diz respeito, está dependente da motivação de cada profissional, assumindo que estes profissionais merecem «*reconhecimento pelo trabalho que foi feito*». Por conseguinte, salientou que as sucessivas mudanças têm tido profundas implicações na autorrepresentação deste grupo profissional, pois o que se pede «*a um professor [é] que mude constantemente, que seja tipo um camaleão, que mude conforme lhes apetece*», sem que tal seja viável pela ausência de tempo e formação. Nesse sentido, defende a necessidade de se exaltar a profissão docente, assim como de se valorizar mais o tempo nas escolas, precisando os cargos de liderança intermédia de outros horários disponíveis e de se ocasionar um trabalho mais sistemático e contínuo para a formação dos profissionais.

8.2.4.3. A perspetiva dos docentes

Como se encontra esquematizado no Anexo 5.8, os docentes do agrupamento ð evidenciam um conjunto partilhado de pressupostos conceptuais e opiniões sobre a ação pedagógica desenvolvida na instituição escolar.

Principiando pelas conceções destes agentes educativos sobre o conceito de cidadania, constata-se dois eixos de convergência: a cidadania associada à integração social e a cidadania sustentada num conjunto de valores.

No que concerne à relação entre a cidadania e a integração de cada indivíduo na sociedade, o ponto de vista mais agregador, apresentado por um dos docentes, pode traduzir-se do seguinte modo:

P84: *Para mim, o que significa cidadania é a nossa maneira de estar na sociedade e a relação que estabelecemos com ela. Em que é que contribuimos para a sociedade, o que é que conseguimos, também, retirar dela para as nossas vivências, para o nosso dia a dia.*

De facto, entendem essa «*inserção social*» [P85] de cada pessoa, como o modo de interagir em sociedade, nas múltiplas relações que estabelece, e, igualmente, de evidenciar comportamentos de compromisso e envolvimento com essa mesma sociedade, ultrapassando enquadramentos sustentados «[n]o individualismo puro» [P86].

Em complementaridade, os docentes do 2.º Ciclo relacionam com a cidadania, ainda, a ideia de diálogo entre aquele compromisso estabelecido e os benefícios, por vezes individuais, que lhe estão inerentes – «*o que nos traz a sociedade e o que é que nós podemos trazer a essa sociedade, as mais-valias*» [P82]. Estes mesmos professores, e talvez por estabelecerem de forma mais evidente a relação entre comprometimento e benefício social, numa aproximação conceptual implícita ao contrato social, perfilham, também de forma subentendida, uma visão de cidadania associada à consciencialização e análise social, por via de enquadramentos influenciados, em parte, pelo (neo-)marxismo – «*dinheiro, eles não querem saber de mais nada*» [P81] ou «*somos manipulados*» [P82].

Além disso, à ideia de integração social liga-se, talvez de forma menos significativa, a conceção de cidadania ativa, que pressupõe «*cidadãos interventivos*», [P86] que são capazes de «*intervir ativamente e positivamente na sociedade*» [P81]. Para os entrevistados, a integração e participação cidadãs implicam, mais ainda, a capacidade de «*valorizar os valores*» [P86]. Explicando por outras palavras, para os docentes, a cidadania, e por inerência as ações que lhe estão subjacentes, assenta num conjunto de valores próprios e que coabitam no quotidiano, nomeadamente, a amizade [P82; P83; P85], o respeito [P81 – P89] a solidariedade [P81; P82; P85; P86] e a tolerância [P81; P82; P83; P84; P86; P87]. Em relação àqueles, todavia, os docentes, mesmo apontando outros, tendem a considerar que o mais importante «*é sempre respeitar os outros*» [P84].

Os professores do 1.º Ciclo, por sua vez, observam uma relação muito próxima entre a cidadania e as regras. De acordo com a sua perspetiva, a cidadania implica o «*cumprimento de regras*» [P85], algo fundamental para as interações e ações sociais. Sem aprofundarem particularmente este pensamento, em certa medida pode vincular-se tal opinião a uma conceção mais passiva do conceito de cidadania (Giroux, 2018).

A par do referido, é particularmente interessante indicar que os diferentes docentes entrevistados apresentam uma convergência de pensamento sobre a cidadania da infância. A este propósito, e sem terem explicitado o conceito ou uma reflexão mais profunda sobre a temática, notou-se, pelas suas palavras, um entendimento dual. Tendo por base a discussão em torno da pertinência da educação para a cidadania, os professores salientam que o trabalho que desenvolvem «*não é só para o futuro, é [para] já*» [P83], o que ilustra como consideram que a cidadania, pelo menos em parte, se conecta com a vida presente dos estudantes ou, num outro sentido, como deveria relacionar-se com o quotidiano destes mais jovens cidadãos – «*[a cidadania] está presente ou devia estar presente [na vida das crianças e dos jovens]?*» [P86]. Porém, este nexo relacional entre cidadania e o presente dos estudantes não nega a ideia de «*preparação dos miúdos*» [P85] para o seu futuro. Essa conceção é evidenciada no seguinte diálogo dos docentes do 2.º e 3.º Ciclos:

P84: *Eu acho que o propósito imediato da cidadania é os miúdos (...) é fortalecerem*

o seu próprio espírito. (...)

Pð2: *Mas não podemos destituir esta ideia de consolidação para o futuro.*

Pð3: *Sim, exatamente.*

Pð1: *Claro. São as pedras basilares para o futuro.*

Pð3: *Exatamente... exatamente. (...)*

Pð4: *Acho que objetivo de médio-longo prazo é que, depois, aquilo que trabalham em contexto escolar tenha aplicação na vida que hão-de levar lá fora.*

Pð3: *E pode vir a dar frutos, no futuro.*

Há, pois, no âmbito da educação para a cidadania, um pensamento que assenta numa espécie de binómio temporal: o presente e o futuro dos estudantes, ou seja, naquele sentido binário de, simultaneamente, ser e tornar-se cidadão (Heywood, 2018a).

Um outro aspeto que se apresenta como estruturante no pensamento dos professores, no âmbito da educação para a cidadania, é a sua interação com as características contemporâneas da sociedade. Neste domínio, e no presente momento, conferem à escola uma função cada vez mais relevante, porque as estruturas sociais se encontram «*pobre[s] de valores*» [Pð5], no contexto de «*uma espécie de falência de cidadania, na sociedade*» [Pð4]. Com efeito, fazem uma análise crítica das atuais características daquela última, que entendem marcada pela superficialidade [Pð1; Pð2], pelo imediatismo [Pð4; Pð5] e por «*uma falta de altruísmo tremenda*» [Pð6]. Estas especificidades contemporâneas, de acordo com os professores, tornam mais necessária, por parte das escolas, uma ação educativa, com o foco na cidadania, pensada e estruturada. Isto porque a educação para a cidadania contribui indiscutivelmente para a promoção dos valores acima referidos. No que diz respeito ao mesmo assunto, os professores entrevistados alertam, ainda, para dois elementos complementares.

Desde logo, explicam que, progressivamente, as escolas têm assumido um conjunto cada vez maior de responsabilidades sociais que ultrapassam o foco no ensino e na aprendizagem. De acordo com o seu ponto de vista, em certa medida, a «*escola deixou de ter propriamente aquele papel principal de ensinar (...), mas passou a ser mais um local onde o pai pensa “é ali que eu vou deixar o meu filho”*» [Pð5]. Por conseguinte, e dialogando com o conceito de ‘transbordamento’ proposto por Nóvoa (2005), os professores consideram que, por vezes, a escola surge como «*penso rápido*» [Pð1] para a resolução dos problemas sociais ou como «*carrasco*» [Pð6], quando outras instituições sociais não conseguem solucionar esses mesmos problemas. E de alguma forma, aqueles profissionais enquadram a educação para a cidadania, também, como um acréscimo às funções escolares, motivado pelas necessidades do contexto social contemporâneo.

Além disso, e num entendimento que dialoga com o anterior, os entrevistados referem que a educação para a cidadania surge, de modo mais concreto, como um complemento aos processos educativos familiares. Há, porém, visões muito distintas desta realidade.

Para os professores do 2.º e 3.º Ciclos, as famílias, atualmente, têm dificuldade em protagonizar momentos efetivos de diálogo e interação, considerando que «*em casa, os pais praticamente não falam*» [Pð3] com os estudantes, ou, quando o fazem, é numa lógica de reduzida valoração das perspetivas das crianças e dos jovens, «*o pai e a mãe mandam, a opinião deles [dos estudantes] não conta*» [Pð1]. Estas características não facilitam o desenvolvimento das competências sociais e de cidadania dos mais novos e, por isso, ‘resta’ à escola a obrigação de as desenvolver.

Para os docentes do 1.º Ciclo, a educação familiar é entendida num sentido mais acutilante. Na realidade, ao longo da sua entrevista, este tema foi recorrente, quase em tom de «*desabafo*»

[P87]. Neste contexto, e retomando a ideia de que a problemática da educação para a cidadania tem implicações no macrosistema social, os docentes explicam que o trabalho das famílias é fundamental para a formação cidadã dos estudantes, embora, por vezes, os esforços dos encarregados de educação sejam contrários ao que é desenvolvido na escola. Parece, assim, haver «*uma falha a nível de cidadania, na própria casa*» [P85], que se percebe, até, pelas características dos desenhos animados que as crianças veem ou dos jogos tecnológicos, nos quais «*acaba sempre por haver uma punição com recurso à arma, até o objeto da sala de aula, para usar a geometria, transforma-se numa arma*» [P86]. Nesse sentido, os entrevistados explicam que a ação desenvolvida na escola «*não vai ser suficiente*» [P89] se não existir «*um consenso entre casa e escola*» [P88].

É importante indicar que, como se evidencia no excerto abaixo, os professores do 1.º Ciclo aproximam muito a ação cidadã dos estudantes de uma lógica comportamental e disciplinar, afirmando que a ação dos professores não será suficiente para as crianças apresentarem uma postura mais adequada ao contexto escolar:

P86: (...) trabalho há 40 anos, e vejo uma diferença abismal entre as crianças que tenho hoje e da última leva que eu tinha, do 4.º ano para este, é flagrante, a nível de postura dentro da sala de aula, a nível de respeito da figura do professor (...). Com isto quero dizer que o nosso trabalho, a nossa missão, a nossa função de educador, dentro da sala de aula, está muito dificultada. Dificultada pelo que são as crianças hoje, pela forma como elas são criadas: muito permissividade por parte dos pais, há muita oferta a nível de poder económico, mas depois, a nível afetivo, a nível de tempo para eles, a nível de emoção, sente-se que as crianças (...) têm menos do que aquilo que necessitariam. Depois eles extravasam aqui, as frustrações deles são sentidas aqui, por nós, é a nossa dificuldade a nível de atividade pedagógica (...).

Como é relatado no excerto, os professores sentem-se particularmente *cansados* [P85; P87] e, até, *desmotivados* [P87; P89] face à forma como os estudantes agem no seu quotidiano. Ainda a este propósito, salienta-se que a dissonância entre o que, na conceção dos professores do 1.º Ciclo, é proposto pela escola e o que é desenvolvido familiarmente surge como «*um problema nacional*» [P85; P87], porque não se circunscreve à realidade do agrupamento δ.

Por esse motivo, os docentes do 1.º Ciclo defendem como relevante a existência de diretrizes curriculares associadas à educação para a cidadania, uma vez que, desta forma, há uma maior garantia de que o trabalho é desenvolvido, não dependendo, exclusivamente, do *livre arbítrio* [P86] de cada professor. Na mesma linha de pensamento, os docentes dos estudantes mais velhos enquadram as indicações curriculares prescritas como uma forma de «*se criar um espaço próprio e haver a possibilidade de dedicar[em] um bocadinho mais atenção*» [P84] à educação para a cidadania. Deste modo, como explica uma das profissionais, os normativos são uma forma de promover a efetiva realização de processos pedagógicos no âmbito da formação cidadã:

P81: (...) para poder haver um espaço, porque, senão, há escolas que pegam nesses 45 minutos e metem lá uma disciplina que dá mais jeito e, assim, os 45 minutos estão estipulados, é de lei, temos que ter.

Fica então patente que os professores conceptualizam a dimensão normativa, no âmbito da educação para a cidadania, como um modo de enquadrar formalmente a sua presença no currículo dos estudantes e na experiência educativa dos mesmos. Ainda assim, defendem que as

indicações da tutela deverão salvaguardar a «*liberdade de agir*» [P81] dos docentes, individual ou coletivamente, apontando como desadequado qualquer referencial curricular «*padronizado*» [P81]. Como explica uma das docentes, a autonomia e flexibilidade curricular permitidas ao professor, para promover dinâmicas de educação para a cidadania, são significativas para que cada um possa decidir o que fazer «*dentro da sua realidade, daquilo que se sente capaz de desenvolver*» [P86].

Um dos motivos que pode explicar a valorização dessa autonomia dos docentes prende-se com o facto de, nas conceções dos profissionais, as escolas portuguesas terem já um historial de práticas e experiências relacionadas com a educação para a cidadania. Essa experiência contribuiu para que as escolas fossem capazes de consolidar um conjunto de saberes profissionais próprios e, agora, os enquadramentos normativos atuais não são percecionados como novidade:

P82: *Aliás, havia uma disciplina antigamente que era muito parecida...*

P81: *A Formação Cívica.*

P82: *E fazia todo o sentido do mundo.*

P81: *Completamente.*

P84: *E Área de Projeto.*

P81: *A Cidadania é um 'mix'.*

P89: *Acho que o conceito, em si, continuou sempre a existir. Em mim, continuou sempre a existir.*

P88: *Sim.*

P89: *Em mim, continuou sempre, pelos colegas o que eu vejo é que também continuou sempre.*

P87: *(...) O nome é que se foi alterando.*

P89: *O que mudou foi a terminologia, a forma como colocaram a situação no currículo, não é? Na matriz...*

Talvez esta experiência anterior favoreça, também, um posicionamento mais crítico em relação a tais documentos, uma vez que, nas duas entrevistas, se indicou a possibilidade de melhorá-los. Sobre esse aspeto, os professores do 1.º Ciclo alertam para a extensão dos programas deste nível de ensino, que, no seu entender, tem «*um currículo muito grande*» [P89]. Num sentido distinto, os docentes dos níveis de ensino subsequentes defendem que a componente curricular de *Cidadania e Desenvolvimento* deveria corresponder maior carga horária, porque «*o tempo dedicado à disciplina, no Básico, é manifestamente pouco*» [P81].

Apesar destes constrangimentos, os entrevistados revelam que o agrupamento *δ* desenvolve um conjunto de dinâmicas pertinentes no âmbito da educação para a cidadania. Em sintonia com a valorização de um antecedente de práticas educativas que, em parte, caracterizam as atuais estratégias promovidas pela instituição, retratam uma cultura organizacional que marca, positivamente, a ação dos docentes.

Neste sentido, os diferentes professores entrevistados concordam na existência de um *ethos* do agrupamento. Como explicam, as características intrínsecas da instituição escolar favorecem o envolvimento e a ação de cada professor, e no que diz respeito à educação para a cidadania «*o agrupamento está a agir corretamente*» [P86]. Esse entendimento tem maior expressão junto dos professores do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, que atuam na escola-sede. O retrato construído a partir das suas respostas torna mais clara a forma como o enquadramento institucional é particularmente favorável às dinâmicas de educação para a cidadania, como se

explicita pelo seguinte diálogo:

P84: *Eu penso que a nossa ação concertada vai muito por aí.*

P81: *É. Eu acho que é o alicerce, não é? Do nosso projeto... Eu acho que, desde que estou aqui, foi por aí que tenho visto.*

P84: *Acho que sim.*

P81: *É o formar cidadãos. Mais importante do que resultados, é formar pessoas.*

P84: *É... Não deixamos de investir, um bocadinho, no trabalho académico, com os miúdos (...); acho que é uma marca identitária que a escola não devia perder: (...) não viver obcecada com resultados académicos. Pronto, e isso traz outros aspetos positivos que eu acho que, para nós, têm sido muito, muito benéficos.*

P82: *E que estão a ser reconhecidos.*

As intervenções transcritas ilustram, de modo transparente, essa perspetiva sobre um agrupamento que é favorável à educação cidadã dos seus estudantes, apontando, ainda, uma visão partilhada pelos professores e que auxilia o desenvolvimento de estratégias de trabalho várias.

É importante referir que este contexto organizacional é em muito influenciado pela forma como as lideranças de topo, nomeadamente a direção, participam no processo. De facto, os professores do 1.º Ciclo explicam que não sentem, por parte destes órgãos, uma postura hierarquizada, de «imposição» [P86] de práticas ou projetos, antes verificando-se processos assentes no diálogo e no convite. De forma convergente, os colegas dos níveis seguintes tornam essa realidade mais concreta, afirmando que as estratégias desenvolvidas, associadas à cidadania, «passa[m] muito por» [P82] um trabalho de incentivo e apelo à participação, pela direção, porquanto os seus membros «valoriza[m] muitíssimo es[se] tipo de iniciativas» [P84].

Para estes docentes que desenvolvem o seu trabalho com os estudantes mais velhos existe, ainda, um outro nível de liderança especialmente relevante: os diretores de turma. De acordo com a sua opinião, os «diretores de turma, [têm] um papel importante» na promoção de valores e de comportamentos conducentes com a participação cidadã. A par do referido, defendem, ainda, que os diretores de turma, no âmbito da gestão (burocrática) da turma, têm um papel formador relevante, porque auxiliam os estudantes a compreender o funcionamento cívico – «eu estou-vos a ensinar que [justificar as faltas] é um direito vosso, assim como é um dever meu fazer esse registo» [P81]. De forma mais superficial, os docentes do 1.º Ciclo referem, apenas, o papel de uma coordenadora, associada à educação para a cidadania, que tem desenvolvido um trabalho de partilha de possíveis atividades a desenvolver.

O *ethos* organizacional que as lideranças ajudam a confirmar tem a sua face visível em quatro aspetos: i) o envolvimento da comunidade local; ii) o envolvimento dos docentes; iii) o desenvolvimento de (ou a participação em) projetos educativos; iv) as experiências dos estudantes, associadas à convivência com os seus pares e com os adultos.

Relativamente ao primeiro ponto, os docentes explicam dinâmicas de interação entre a escola e a comunidade, destacando-se a autarquia e os encarregados de educação. A propósito do poder local, consideram que a «escola, [a] câmara (...) [são] aliado[s] a trabalhar para o mesmo: bem-estar do cidadão» [P81]. Neste aspeto em concreto, os professores do 1.º Ciclo referem a promoção de projetos, pela autarquia, e o seu envolvimento nas atividades de enriquecimento curricular.

Estes profissionais, os que desenvolvem a sua prática letiva com as crianças mais novas, explicam, ainda, que procuram promover maior envolvimento entre o estabelecimento de

ensino e os encarregados de educação, por exemplo, através de «*palestras para pais (...) em prol da cidadania e desenvolvimento pessoal da criança*» [P89], o que, efetivamente, não colhe impacto junto dos encarregados de educação.

Tendo, agora, como foco de análise, o envolvimento dos professores, os docentes do 1.º Ciclo afirmam-se cansados e, até, desmotivados, mas, mesmo assim, reforçam que a cidadania «*é importante ser trabalhada e ela é trabalhada*» [P87]. São, pois, as condições do agrupamento que favorecem o maior envolvimento destes profissionais, porque é potenciada a sua autonomia – «*se não é imposto, “pronto é se tu quiseses, mas, se calhar, até não seria mau” (...) nós “pronto, está bem, não me apetecia muito, mas pronto, está bem”*» [P86]. Num entendimento complementar, no geral, explicam que «*é por carolice*» [P81] que os docentes dinamizam práticas associadas à educação para a cidadania, explicando que todos os profissionais do agrupamento «*estão disponíveis*» para se envolver e colaborar [P83].

Esse envolvimento ocorre, por exemplo, aquando dos projetos de articulação curricular (horizontal e vertical) desenvolvidos no agrupamento. Como explicam, essas dinâmicas implicam conciliar a ação dos professores e a aprendizagem dos estudantes num enquadramento interdisciplinar ou, num outro sentido, num processo de aprofundamento de determinado saber. Essas duas lógicas distintas, que coabitam no agrupamento, explicam-se do seguinte modo:

P81: *E nós, em cidadania, também temos esta particularidade, aqui. Não sei se nas outras escolas funciona, nós também trabalhamos com as outras disciplinas. Portanto, para o projeto (...) eu fui pedir ajuda à colega de Educação Visual, fui pedir à professora de Ciências.*

P83: *É a tal interdisciplinaridade, não é?*

P81: *Portanto, tudo isto... E o facto, lá está, do nosso contexto... de estarmos aqui, nós temos esta articulação. Portanto, se eu não tiver as competências específicas daquela área...*

P82: *Um colega irá ter, certamente.*

P81: *... há um colega que cobre. E é por isso que a cidadania, depois, é transversal. Todos contribuímos para o projeto.*

P89: *Pois. O que quer saber é o que é feito. A nível de agrupamento, muita coisa é feita, todos estes projetos, o ‘PEST’. (...)*

P85: *É da educação para a saúde.*

P89: *(...) Tem 4 âmbitos: as relações interpessoais, fala-se imenso.*

P87: *O cuidado com o corpo.*

P89: *Sim. Fala-se de imensa coisa que... temas que até são tratados no 5.º, 6.º e 7.º anos, e por aí fora...*

Esta abordagem, que tem, inevitavelmente, implicações na dimensão micro do desenvolvimento curricular, liga-se à cidadania a partir de dois elementos complementares.

Por um lado, através da análise de temas relevantes desse domínio. No 1.º Ciclo, salienta-se a aprendizagem de regras [P85; P86; P89], a saúde individual [P85; P89], a higiene pessoal [P89], e, ainda, a sexualidade [P87; P89], evidenciando-se uma valorização da educação para a cidadania associada à consciencialização do “eu” e das normas de convivência. Nos ciclos subsequentes, volta a apontar-se a sexualidade [P81], mas surgem outras temáticas de maior envolvimento social, como a igualdade de género [P81; P82; P83] e a educação financeira, ligada ao quotidiano, nomeadamente o uso dos cartões de crédito [P84] e a crítica/consciencialização sobre um capitalismo sem valores éticos [P81; P82].

Por outro lado, os docentes explicam que a educação cidadã é «*fundamental em muitos aspetos de tudo o que*» [P89] é lecionado, indicando que, de forma implícita, esta preocupação «*está sempre por trás*» [P84] de qualquer tema que abordam. E tal acontece até quando os assuntos remetem, essencialmente, para um só saber disciplinar.

Contudo, talvez não se possam limitar a meia dúzia de palavras os projetos dinamizados pelo agrupamento. Como explica uma das professoras, «*há cada vez mais projetos e atividades*» [P87] que os professores têm a possibilidade de integrar, ou não, na sua prática pedagógica. De forma mais concreta, os docentes da escola-sede salientam dinâmicas abrangentes associadas à recolha de bens, como o «*cabaz de Natal*» [P83] ou «*a recolha de alimentos para os animais*» [P82] e outras, «*de relação com a comunidade*» [P84], conceptualizadas como «*exercícios de cidadania*» [P84]. Face a este discurso dos docentes, e mesmo sem uma concretização mais explícita, verifica-se que a participação e o envolvimento dos vários agentes em diferentes projetos são uma constante no agrupamento, o que, de facto, vai ao encontro da análise desenvolvida relativamente ao projeto educativo.

Para terminar a dimensão da análise organizacional, atenta-se na perspetiva dos docentes que retratam as experiências de convivência, no agrupamento, como potencialmente formadoras, no âmbito da cidadania, o que converge com as conceções de Rosales López (2015). Para os professores, o relacionamento entre pares não é tido como especialmente significativo, porque, por vezes, envolve ações pelas quais «*ostraciza[m] o outro, (...) [e] faze[m] chacota*» [P84] e, até, de violência, quando «*estão uns a bater nos outros*» [P85]. Em contrapartida, consideram particularmente importantes as interações com os adultos, uma vez que os assistentes operacionais e os docentes têm uma postura ativa de mediação no convívio entre estudantes, como é evidenciado pelo seguinte excerto:

P81: (...) *Aqui, na escola, é engraçado, eu estou cá há 6 anos, mas já passei por muitas escolinhas, e é engraçado que aqui são poucos os professores, e mesmo os funcionários, que ao verem este tipo de coisas não chegam e dizem: “ouve lá”.*

Esta predisposição para o envolvimento contínuo dos profissionais, nomeadamente fora da sala de aula, justifica-se, pelo menos em parte, pelo facto de os entrevistados serem unânimes na ideia de que a educação para a cidadania é um elemento indissociável da ação do professor. Esse entendimento tem, de forma direta, implicações nas práticas letivas dos docentes. Deste modo, referem que uma das suas práticas pedagógicas mais relevantes é «*gerir conflitos*» [P89] dos estudantes, para «*criar harmonia dentro da sala de aula*» [P83]. Uma vez mais, aproxima-se a ação cidadã de uma ação passiva, emergindo a educação para a cidadania como meio para minimizar os problemas subjacentes à indisciplina.

Num outro sentido, e, por exemplo, convergindo com as conceções de Rosales López (2010), os professores salientam as dinâmicas pedagógicas assentes no trabalho de grupo como um processo particularmente enriquecedor no âmbito da cidadania. Estas tarefas são relevantes, porque implicam o desenvolvimento de competências sociais, associadas ao convívio entre pares, promovendo aprendizagens relacionais, como aprender a «*ouvir o outro*» [P83], a partilhar e a «*trabalhar em conjunto para um bem-comum*» [P81].

Para convergir com esse propósito, os professores do 1.º Ciclo asseveram o potencial das aulas de Filosofia para Crianças, promovidas pelo agrupamento δ, que, de acordo com o que têm verificado, «*andam à volta (...) da cidadania [e] dos valores*». Aproximam, assim, o seu pensamento daquele que é assumido por Lipman (2003), que explica o potencial de tal componente curricular na formação cidadã e democrática. Os docentes dos 2.º e 3.º Ciclos, por

sua vez, enaltecem a importância dos debates. Sobre esta tarefa educativa, um dos professores explica a sua pertinência:

P83: *Aliás, manter esse respeito, saber ouvir, não interromper, ou interromper quando necessário, criticar, mas de forma positiva, sim. O saber como transmitir a sua opinião sem ferir sensibilidades (...). Esse tipo de debate é muito importante (...). Não é só ouvir a voz do professor, não é? Que vai vomitando, desculpando o termo, de forma mais magistral, mas também ser capaz de ouvir o coleguinha. Reconhecer que ele também tem uma opinião, se calhar, diferente da dele, mas aceitável.*

Esses professores dos estudantes mais velhos fazem referência, ainda, a dois aspetos particularmente relevantes. O primeiro associa-se à análise de vídeos [P81; P82; P83], por vezes indicados como um recurso com potencial informativo e/ou promotor de reflexão e de debate. O segundo, ligado a uma ação mais sistemática do agrupamento, diz respeito à necessidade de os professores estabelecerem relações pedagógicas que lhes permitam «conhecer os miúdos de outra forma» [P82]. Estas assentam na ‘conversa’ [P84] não hierarquizada, para que se estabeleça maior cumplicidade entre docentes e professores e, não menos importante, para que se valorize cada um dos estudantes.

Efetivamente, esta ideia de «desenvolvimento» [P89] e de «valorização pessoal» [P84] de cada aluno é, para os professores, um aspeto indissociável da educação cidadã, que deverá nortear toda a ação pedagógica.

Quanto ao trabalho desenvolvido por estes profissionais, o mesmo não é, no seu entender, resultado da formação inicial. Sobre este assunto, os professores consideram que os cursos de habilitação para a docência não apresentam grande relação com a educação para a cidadania, exceptuando as unidades curriculares de Sociologia [P81; P89] e Formação Pessoal e Social [P85].

Pese embora façam referência à partilha e reflexão entre pares [P82; P83; P87], o fator com maior preponderância para os docentes entrevistados é a experiência [P81; P83; P86; P87]. Segundo eles, é essa experiência que lhes possibilita desenvolver as competências necessárias para lecionar tal componente curricular, nomeadamente a *sensibilidade* [P87], em parte associada à forma como abordam «alguns assuntos (...) delicados» [P87]. E apesar de não indicarem qualquer capacidade profissional em concreto que, de alguma forma, seja requerida pela educação para a cidadania, uma das professoras explica a importância da formação específica em cidadania, que, pela sua experiência, é «extremamente gratificante» [P81].

8.2.4.4. A perspetiva dos estudantes

Ao analisarem-se as entrevistas realizadas aos estudantes do agrupamento δ, constata-se que, em grande medida, as suas perspetivas tendem a convergir, independentemente do nível de ensino, como se ilustra no Anexo 5.9.

Nesse sentido, e iniciando pelas conceções dos alunos sobre o conceito de cidadania, ao mesmo associam um conjunto de direitos de cada pessoa. Os estudantes mais jovens optam por elencar um leque longo de direitos, nomeadamente o «direito a ter casa» [E85], o «direito à educação» [E83], «o direito a brincar» [E88] e, ainda, «o direito a ter amor» [E81]. Por sua vez, os estudantes do 8.º ano mobilizam o conceito de «direitos humanos» [E813; E816] num sentido mais abrangente e agregador. Efetivamente, a enumeração, por parte dos alunos do 1.º Ciclo, de uma listagem de direitos sociais (Marshall, 1967) e a referência aos direitos humanos,

por parte dos alunos do 3.º Ciclo, sublinha a ideia de que, para eles, a cidadania contemporânea tem os direitos humanos como um dos seus pilares estruturantes. Deste modo, partindo da opinião de que todos os indivíduos *«têm que ter os direitos que as outras pessoas têm»* [Eδ13], os estudantes entendem-nos como um aspeto universal comum a todos os cidadãos, convergindo, então, com a perspetiva de Osler (2015), que associa a cidadania aos direitos partilhados por toda a humanidade.

Esse racional é, até certo ponto, contrabalançado pelos estudantes quando relacionam a cidadania com deveres [Eδ3; Eδ7; Eδ11; Eδ15] e regras [Eδ1; Eδ7; Eδ10; Eδ11], ainda que não perfilhem um pensamento estruturado sobre quais, de facto, deverão associar à cidadania. Além disso, a conceção apresentada por aqueles jovens não se liga a uma lógica de interdependência dos direitos e dos deveres cívicos, antes pressupõe uma lógica aditiva, considerando que a cidadania implica, simultaneamente, *«direitos e deveres»* [Eδ11], como condições necessárias para a convivência social.

Efetivamente, os deveres e as regras surgem, em grande medida, subjacentes a uma cidadania que se vincula aos múltiplos espaços e tempos sociais e se estrutura em torno da prática quotidiana de cada cidadão, isto é, corresponde às ações desenvolvidas por qualquer *«pessoa com vida»* [Eδ14]. Na realidade, essa relação entre deveres e ações de cidadania está particularmente explícita no excerto que a seguir se apresenta:

Eδ3: *Devemos ajudar os outros.*

Eδ5: *Devemos estudar.*

Eδ8: *Devemos não fazer fogueiras. (...)*

Eδ4: *(...) eu acho que devemos, também, não desperdiçar comida, porque há pessoas que estão a precisar.*

Os deveres de cidadania são, para os estudantes, comportamentos específicos, associados às práticas de *«uma pessoa bem-educada»* [Eδ9]. Contudo, é importante ressaltar que os mesmos não limitam a ação cidadã àquelas práticas que se consubstanciam nos deveres cívicos, associando-os, de forma mais abrangente, a aspetos relacionados com o compromisso e a convivência social.

No que concerne ao compromisso social, esse pensamento foca-se, essencialmente, nas questões ambientais, por exemplo, a *«recolha de lixo»* [Eδ9], pois as ações cidadãs podem traduzir-se em comportamentos que visem *«cuidar do ambiente»* [Eδ5]. A par deste elemento, as crianças mais novas referem a responsabilidade social de atender às necessidades dos mais desfavorecidos, nomeadamente a possibilidade de cada um *«ajudar os sem-abrigo»* [Eδ1].

As ideias veiculadas pelos parágrafos anteriores – que ilustram, de forma intrínseca, a importância de os cidadãos adotarem comportamentos que ultrapassam o egoísmo e o individualismo, o que converge com pensamento de Carr (1991) – integram-se num conjunto mais vasto de práticas sociais. De facto, os estudantes entrevistados assumem que a cidadania está constantemente presente na vida de cada um, sobretudo na forma como cada cidadão *«socializa»* [Eδ16]. E esse *«conviver»* [Eδ15] diário com os outros implica, sem dúvida, atitudes de respeito [Eδ1; Eδ6; Eδ7; Eδ12; Eδ15] mútuo – *«para sermos respeitados, temos que respeitar os outros»*.

Neste âmbito, o respeito não é o único valor indicado. Ao longo das entrevistas, os alunos salientaram, com recorrência, a tolerância, por exemplo criticando atitudes discriminatórias em relação aos *«que têm a cor de pele diferente»* [Eδ8] ou em relação à *«homossexualidade»* [Eδ13]. Os estudantes do 4.º ano destacam, também, a solidariedade, o *«ajudar as pessoas que*

mais precisam» [Eδ4] e a «*amizade verdadeira*» [Eδ6].

Um outro aspeto que remete para a ligação entre cidadania e práticas quotidianas é o reconhecimento da cidadania das crianças e dos jovens através daquelas últimas. Explicando por outras palavras, os alunos entrevistados sustentam a sua cidadania pelas ações que executam ou, então, pelas ações que deveriam tomar. Neste sentido, os mais novos, que assumem já ser cidadãos, alertam que, «às vezes» [Eδ4] essa cidadania não é plena, porque deixam um «*colega de parte*» [Eδ7] nas suas brincadeiras. Por sua vez, os alunos mais velhos explicam que são cidadãos, porque vão à escola, o que implica conviverem «*num sítio público, com outras pessoas*» [Eδ16].

Pese embora reconheçam a efetividade da sua cidadania, os alunos explicam a pertinência da educação para a cidadania, em contexto escolar, como um meio para cada um deles «*aprender a ser bom cidadão*» [Eδ14]. De acordo com o referido nas páginas anteriores, essa aprendizagem implica, então, processos que os ajudem a agir socialmente – «*aprendemos que não devemos ser maus para a natureza e para os outros amigos*» [Eδ4] – e a conhecer os seus direitos e deveres.

Em sintonia com esse pensamento, um dos aspetos com mais destaque nas entrevistas realizadas foi a convivência social despoletada pelo agrupamento δ. Os estudantes explicam a importância da interação entre pares como um processo potencialmente promotor de aprendizagens no domínio da cidadania, da seguinte forma:

Eδ5: *Nem toda a gente respeita o Eδ2, dizem: “ele só gosta de formigas, é um santinho”. (...)*

Eδ6: *Não somos nós, não. Os outros.*

Eδ3: *Somos muito amigos, nós.*

Eδ4: *O Eδ2 fica muito ofendido.*

Eδ1: *Ele também é sensível.*

Eδ2: *Fico, do género, raivoso.*

Eδ12: *Porque estás a conviver. (...)*

Eδ15: *Por exemplo, estamos a falar, estás a conviver comigo. (...)*

Eδ9: *Dá para conhecer pessoas novas.*

Moderador: *Ias a dizer ‘dependendo da forma’, porquê?*

Eδ13: *Porque além de ser tóxica, também pode ser benéfica (...). Se alguém que pensa ser superior, como é que eu hei-de dizer... Junta-te, entre aspas, ao grupo dele e torna-te superior; nós vamos tornar-nos numa pessoa pior. Enquanto, se nós nos juntarmos a pessoas, digamos, normais e maduras, vamo-nos tornar mais maduros.*

Pelo explicitado, percebe-se que os estudantes assumem um entendimento dual das dinâmicas de convivência entre pares: reconhecendo os seus eventuais benefícios, mas também adotam uma atitude genericamente crítica face a alguns comportamentos dos seus colegas, que consideram não favorecerem a aprendizagem.

Há, ainda, um outro elemento que merece especial destaque, referido apenas pelos estudantes do 1.º Ciclo: a relação destes alunos com crianças com necessidades educativas específicas, e, acrescenta-se, a empatia evidenciada:

Eδ6: *Porque, no barulho, eles ficam com problemas.*

Eδ7: *Com convulsões.*

Eδ6: *E, aí, nós fazemos muito barulho na cantina, mas desde que a nossa professora nos avisou, nós...*

Eδ5: ...*nós nunca mais fizemos tanto barulho.*

A par do mencionado, das diferentes ações promovidas pelo agrupamento δ, os estudantes destacam as que têm um cariz ambiental, como, por exemplo, a utilização de bolotas como aproveitamento «[d]os bens da natureza» [Eδ12], a construção de caixas para pássaros e abelhas [Eδ7] e a realização de um «*teatro (...) sobre a natureza*» [Eδ8]. Ainda a propósito de tais práticas, os alunos do 4.º ano explicam a sua participação num projeto «*de doação de coisas para os sem-abrigo*» [Eδ3].

Essa possibilidade de, autonomamente, integrarem, ou não, as campanhas promovidas pelo agrupamento são dos poucos exemplos recolhidos quanto à participação efetiva dos alunos. Um outro foi referido pelas crianças do 1.º Ciclo: a possibilidade de, em conjunto com os pais, decidirem que atividades de enriquecimento curricular pretendem integrar. Sem essa escolha, os estudantes do 8.º ano apontam, no entanto, a existência de uma Associação de Estudantes para a qual, se assim o entenderem, poderão «*fazer uma lista*» [Eδ12] e/ou votar nas suas eleições.

Esta reduzida participação autónoma dos estudantes também está patente nas dinâmicas letivas. A este propósito, apresentam um retrato de aulas essencialmente centralizadas na figura do professor. De acordo com os mesmos, são os professores que ensinam [Eδ7; Eδ10], explicam [Eδ7; Eδ14] e que conversam com os discentes [Eδ8]. Além disso, quando os alunos assumem uma postura mais ativa em sala de aula, a iniciativa tende a vir dos docentes e, por isso, nem sempre são para si claros os propósitos das tarefas que estão a desenvolver.

Um outro apontamento especialmente notado na ação dos professores relaciona-se com o modo como estes agentes educativos medeiam a convivência e a ação dos estudantes. Esse elemento, transversal aos diferentes anos, detém maior impacto no 8.º ano. Sobre este assunto, os alunos explicam que, quando não existe esse processo de mediação, subsiste um conjunto de problemas nas dinâmicas de turma – «*estão sempre a ir lá para fora e nunca, realmente, resolvemos os problemas*» [Eδ12]. Ainda sobre essa especificidade, os estudantes mais velhos revelam a importância do diretor de turma como uma figura de referência e indissociável de tais processos.

Depois, para os alunos mais novos sobressaem, pelas suas palavras, outras dinâmicas, como a eleição do delegado e subdelegado da turma, explicando que «*o delegado é que tem responsabilidades*» [Eδ5], e, também, os momentos associados à simulação de condutas na estrada, «*uns eram sinaleiros*» [Eδ1] e os outros condutores (de bicicleta). Os estudantes do 8.º ano, por seu turno, destacam trabalhos com certas características da aprendizagem por projeto, como «*fazer um jogo*» [Eδ14] de tabuleiro com temáticas associadas à cidadania. Em complementaridade, nas duas entrevistas realizadas referiram-se dinâmicas de diálogo sobre a cidadania, promovidas pelos docentes.

Importa ressaltar que as estratégias acima indicadas não se circunscrevem a uma lógica disciplinar, uma vez que os estudantes aludem ao contributo para a formação cidadã, sob a forma de articulação curricular, de múltiplas áreas do saber, como a Matemática [Eδ6; Eδ9; Eδ14; Eδ12; Eδ15], o Português [Eδ6; Eδ9; Eδ12; Eδ5], as Línguas Estrangeiras [Eδ14; Eδ15; Eδ12] e o Estudo do Meio [Eδ6]. Os alunos mais velhos reforçam, ainda, que é a ação do docente, independentemente da disciplina, que torna mais efetiva a relação entre cada uma das componentes curriculares e a educação para a cidadania.

Todo o processo explicado, segundo os estudantes, permite a aprendizagem de múltiplos aspetos, nomeadamente, saber experienciar as situações de convivência entre pares e consciencializar os alunos sobre os seus direitos, deveres e/ou regras a cumprir. Além desses

dois elementos, valorizam a aprendizagem em torno da formação cívica (associada às regras de estrada, por exemplo) e sobre diferentes temas. No que diz respeito àquele último ponto, e retomando uma ideia apresentada previamente, os estudantes do 1.º Ciclo sublinham aqueles que se relacionam com o ambiente e com a saúde, nomeadamente com a alimentação. Os alunos do 3.º Ciclo focam-se mais em domínios de «cultura geral» [Eδ14; Eδ12], sendo particularmente pertinente esclarecer que, à semelhança de Gimeno Sacristán (2003), ressalvam a importância da «*História, para conhecer a humanidade*» [Eδ16].

8.2.4.5. Síntese: (Educação para) a cidadania como relação social concertada

De acordo com o explicitado ao longo das últimas páginas, fica patente que a educação para a cidadania tem especial impacto nas dinâmicas educativas do agrupamento δ. Porém, e em parte partindo das reflexões de Biesta (2011; 2013), a dimensão política do conceito de cidadania, associada à possibilidade de cada um influenciar e/ou de se envolver ativamente nas tomadas de decisão, tem pouca expressão na perspetiva dos agentes e, também, nas ações escolares desenvolvidas.

Face ao referido, a cidadania, e a formação neste domínio, tende a ser entendida numa base relacional, valorizando-se as interações entre todos, particularmente entre os professores e os alunos, e o seu vínculo à própria cultura da organização. Nesse sentido, aprecia-se quando os estudantes criam o sentimento prazeroso de vivência escolar, retornando ao agrupamento, apenas para o visitar [Dδ], ou quando as ações pedagógicas permitem «*conhecer os miúdos de outra forma*» [Pδ2]. Em consonância com o mencionado, é possível afirmar-se que a formação cidadã, no agrupamento δ, visa, de modo consciente, trabalhar a forma como cada estudante se relaciona com os outros e com a sociedade.

Assim, destacam-se as estratégias que pretendem «*trabalhar o relacionamento dos miúdos*» [Pδ2], as suas «*relações interpessoais*» [Pδ9]. Há, portanto, uma centralização da cidadania, e da sua educação, na convivência social dos estudantes [Eδ12; Eδ15; Pδ5; Pδ7], o que contribui para que aqueles reconheçam a importância da escola para aprenderem a serem «*amigos uns dos outros*» [Eδ7], numa dinâmica assente na tolerância, na solidariedade e no respeito.

Neste âmbito, os clubes dos estudantes, a interação entre crianças com e sem necessidades educativas especiais, a realização de trabalhos de grupo e a promoção de momentos de debate, discussões livres ou de conversas informais também consubstanciam aquele aspeto, quer em circunstâncias mais lúdicas, quer em ambiente de sala de aula.

Além do já mencionado, atentando no relato dos agentes educativos e do enunciado no projeto educativo, percebe-se, ainda, uma notória importância atribuída à promoção de comportamentos mais adequados. Nesse sentido, são reconhecidos esforços para que os estudantes evidenciem atitudes mais apropriadas no que diz respeito às dinâmicas de relação e convivência social. Há, portanto, uma clara intenção de redução dos comportamentos violentos e insultuosos entre os estudantes, mas, também, da sua adequação aos espaços, como, por exemplo, «*não deitar o lixo para o chão*» [Eδ6].

Contudo, importa não restringir a ação do agrupamento a tais questões comportamentais e/ou de convivência. De facto, constata-se uma atenção também direcionada para o modo como cada indivíduo se posiciona e interage com a sociedade, no seu todo. Nesse sentido, adotam-se práticas para que os estudantes desenvolvam uma consciência mais profunda sobre a realidade e o seu funcionamento, bem como sobre a sua interação com a mesma.

Associada à consciencialização social, os estudantes enunciam diferentes aprendizagens, como compreender de que forma poderão estar a ser enganados, interpretar os direitos humanos

ou procurar que a sua ação social não contribua para a poluição. Por seu turno, os professores valorizam os saberes que auxiliam os estudantes a analisar a sociedade de uma forma mais crítica e a promoção de certos valores.

São várias as dinâmicas pedagógico-curriculares que contribuem para o acima referido. Entre elas, salientam-se os trabalhos de natureza interdisciplinar, ou associados à articulação curricular vertical, que possibilitam a abordagem de temáticas específicas da cidadania, as campanhas de solidariedade e, ainda, o complemento curricular de Filosofia para Crianças.

Por fim, conclui-se que o conceito de cidadania, naquele contexto educativo, é alicerçado em três eixos complementares: a convivência interrelacional, os comportamentos sociais/cívicos e a consciência social. Talvez por isso, o agrupamento δ , mais do que promover uma experiência de vivência democrática e cidadã em ambiente escolar, se focalize na promoção de conhecimentos, valores e atitudes que mais facilmente permitem a cada estudante relacionar-se com os outros e interagir com e na sociedade.

8.2.5. Agrupamento de escolas ϵ

O agrupamento de escolas ϵ remonta já à última década do século XX. Assim, desde 1999, assume-se como uma entidade própria, com uma composição que não se diferenciou na contemporaneidade, apesar de as escolas que a constituem serem mais antigas. Atualmente, encontra-se situado numa zona industrial e empresarial do distrito do Porto, integra aproximadamente 750 estudantes (dados de 2018) e é constituído por quatro escolas distintas. Destas, três são estabelecimentos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Educação de Infância, contanto, ainda, com uma escola, sede do agrupamento, de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

Sobre o contexto envolvente, é pertinente explicitar que é um Território Educativo de Intervenção Prioritária, reconhecendo-se a existência de 30% da população residente com o nível de Ensino Superior, pese embora 5% da população não tenha concluído nenhum nível de ensino e 15% dos habitantes detenha como habilitações literárias somente o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ainda a propósito desta caracterização, apesar da centralidade geográfica do agrupamento, aponta-se que 15% da sua população ativa se encontra desempregada.

Considerando, em concreto, os estudantes deste agrupamento, mais de 65% beneficia de algum tipo de apoio, no âmbito da ação social escolar, o que revela certa dificuldade económica dos encarregados de educação. Em sintonia, e sem se considerarem os pais das crianças da Educação de Infância, apenas 9% dos encarregados de educação terminaram uma formação no Ensino Superior; a maioria (35%) concluiu somente o 6.º ano de escolaridade. Face ao mencionado, reconhece-se que, genericamente, o ambiente familiar dos alunos, a nível económico e cultural, é pouco favorecido.

Para o presente trabalho, foram entrevistados 5 estudantes do sexo masculino e 6 do sexo feminino e, face ao total, 6 [E ϵ 1-E ϵ 6] frequentavam o 4.º ano de escolaridade e 5 [E ϵ 7-E ϵ 11] o 8.º ano de escolaridade. Relativamente às docentes, todas as entrevistadas eram do sexo feminino: 3 [P ϵ 1-P ϵ 3] do 1.º Ciclo do Ensino Básico, 2 do 2.º Ciclo do Ensino Básico [P ϵ 5 e P ϵ 7] e 2 do 3.º Ciclo do Ensino Básico [P ϵ 4 e P ϵ 6]. Foi, ainda, entrevistado o diretor, que não autorizou a gravação da entrevista.

8.2.5.1. Uma breve visão dos documentos curriculares

Tomando em consideração os dois documentos analisados – o Projeto Educativo (2019) [P $\epsilon\epsilon$] e o documento referente à Gestão e Planeamento Curricular (2019-2020) [P $\epsilon\epsilon$] – fica patente a existência de uma efetiva preocupação com os domínios associados à cidadania. Esse aspeto pode ser analisado à luz de duas dimensões complementares.

A primeira relaciona-se com o discurso assumido nos dois textos. Tendo por base, por exemplo, as afirmações de definição da missão e dos valores do agrupamento, em ambos a instituição escolar sustenta a sua ação pedagógica em torno do desenvolvimento de cidadãos que se afirmem como agentes conscientes, autónomos, críticos, solidários e empreendedores. A este propósito, esta organização educativa indica, como os dois principais valores, a responsabilidade e o respeito, referindo também a confiança, a integridade, a justiça, a solidariedade, a resiliência e, ainda, a transparência.

De modo convergente, no projeto educativo refere-se ser intuito do agrupamento e a promoção da vivência democrática dos seus estudantes, nomeadamente através da sua participação, reconhecendo o desafio associado ao facto de se «*pensar a escola como um espaço de democracia e cidadania*» [PEε]. O documento advoga, ainda, a importância de esta instituição escolar contribuir para o desenvolvimento integral dos seus alunos, elucidando sobre a essencialidade de não se limitar a aprendizagem escolar aos conhecimentos meramente úteis, mas antes de se contribuir para uma aprendizagem global, que envolve a formação cívica, moral e física dos mais jovens, de forma a promover «*o desenvolvimento global e harmonioso dos alunos, no sentido de favorecer a sua autorrealização, na dupla dimensão individual e social*» [PEε].

Face ao exposto, constata-se que, pelo menos no âmbito do discurso, o agrupamento de escolas em análise parece assumir a sua responsabilidade no domínio da educação para a cidadania de toda a comunidade estudantil. A par do mencionado, e referenciando agora a segunda dimensão, os documentos analisados refletem tal preocupação nas indicações mais operacionais.

De facto, o projeto educativo faz referência a um conjunto amplo de dinâmicas aparentemente enriquecedoras no domínio da cidadania. A título de exemplo, salientam-se quatro atividades distintas promovidas pela própria instituição:

- i) o desporto escolar, que tem como propósito promover «estilos de vida saudáveis e de valores e princípios associados a uma cidadania ativa» [PEε];
- ii) a educação para a saúde, que envolve os estudantes desde a Educação de Infância até ao 9.º ano e visa o desenvolvimento da literacia em saúde dos mais jovens, assim como de estilos de vida saudáveis;
- iii) o clube de artes e do ambiente, que, além do aprimoramento de técnicas artísticas específicas, tem como propósito promover a organização de eventos e manifestações artísticas em contexto escolar;
- iv) o Erasmus+, que, embora não esteja explícito em nenhum dos documentos, pressupõe a convivência entre cidadãos europeus e a promoção dos valores que caracterizam o projeto europeu.

A par daquelas atividades, em grande medida da responsabilidade dos agentes escolares, pode indicar-se que o agrupamento e se envolve em outros projetos promovidos pelos mais variados elementos e organizações da comunidade local. Tendo como foco as questões relacionadas com a cidadania, salientam-se os projetos de relação com o exterior que envolvem a educação ambiental, o *bullying*, a Filosofia para Crianças, a aprendizagem sobre política, sobre o autoconhecimento e sobre o método científico.

Num outro sentido, o projeto curricular desta instituição estabelece duas linhas orientadoras relevantes para ilustrar o comprometimento desta organização com as dinâmicas de educação para a cidadania.

Por um lado, a existência de reuniões semanais da equipa pedagógica de *Cidadania e*

Desenvolvimento. Como se encontra explicitado no texto, essas reuniões, que contam com a presença dos professores de 2.º e 3.º Ciclos que lecionam aquela componente curricular, têm como propósito auxiliar «à planificação atempada das atividades letivas, à elaboração de materiais pedagógicos para o desenvolvimento de atividades, à reflexão das metodologias e estratégias» [PCe]. Esta medida revela, com clarividência, o compromisso com a aprendizagem cidadã dos estudantes, associada à promoção de dinâmicas educativas especificamente pensadas para a educação para a cidadania, assim como o desenvolvimento profissional dos diferentes agentes envolvidos.

Por outro lado, o mesmo texto esclarece que o agrupamento ϵ pretende garantir que todos os estudantes «têm uma componente curricular complementar denominada “Formação Cívica” para o 1.º CEB e “Expressão Pessoal e Social” para o 2.º e 3.º CEB, que faz parte integrante do horário da turma», promovendo um trabalho continuado no domínio da cidadania. Isto porque, Cidadania e Desenvolvimento, enquanto componente curricular autónoma no 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, tem uma carga letiva correspondente a metade de um tempo letivo semanal, ou seja, corresponde a uma aula semanal de 50 minutos, mas apenas durante um semestre.

Apesar do mencionado, destacam-se dois outros aspetos que, eventualmente, podem ser interpretados como dissonantes do ilustrado. Primeiramente, o facto de as reuniões afetas à reflexão sobre práticas de educação para a cidadania não contemplarem a presença de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Depois, a existência de três referências a projetos relacionados com a literacia financeira e/ou a relação com as empresas e, também, a tendência para a valorização, em específico, das componentes curriculares de Português, Matemática e Inglês, em atividades de apoio pedagógico suplementares. Os mesmos poderão, e em convergência com o que é explicitado por Torres Santomé (2017), sugerir uma conceção de cidadania próxima de um entendimento mais assente no consumo do que no compromisso social.

No final, referem-se vários indícios, tanto pelo enquadramento discursivo, como pelas orientações de/para a prática, que clarificam que o agrupamento de escolas ϵ entende a educação para a cidadania como um dos pilares particularmente relevantes da sua ação e função social.

8.2.5.2. A perspetiva do diretor

Atentando na entrevista realizada ao diretor do agrupamento de escolas ϵ , reconhece-se que o mesmo defende a importância da formação integral do cidadão. A este propósito, sumaria a sua ideia, afirmando que, «entre um bom matemático e um mau cidadão ou um mau matemático e um bom cidadão» (D ϵ), opta pela segunda conjugação, ainda que assuma, de modo transparente, que «não é missão da escola a educação para a cidadania» (D ϵ). Embora este posicionamento pareça contraditório, o pensamento esclarecido pelo diretor permite atribuir sentido a duas conceções que, de outro modo, não seriam passíveis de aproximação.

Os processos de educação para a cidadania, para este diretor, vinculam-se aos «valores básicos» ou «valores universais», que deverão permitir que os estudantes se tornem «futuros cidadãos exemplares», solidários e cumpridores, não num entendimento assistencialista e de caridade, mas antes de compromisso com o Estado social. Neste sentido, a cidadania, no contexto escolar, tem de assentar em dois pilares diferentes. Por um lado, uma ação pedagógica associada ao exemplo da figura do professor que, preocupado com a «formação para o futuro» dos estudantes, contribua para que sejam «meninos bem-comportados», sendo o «cumprimento das regras» e o «respeito», para esse efeito, valores estruturantes. Por outro lado, uma educação para a cidadania baseada na aceitação do outro, no respeito pelas diferenças, nomeadamente a «orientação sexual e a diversidade cultural». Também pelo discurso do diretor, entende-se

uma conceção de corresponsabilidade social estruturada em torno da ideia de que a futura participação individual deverá contribuir, nomeadamente pelo pagamento dos impostos, para um bem-comum de todos, bem como uma explícita vontade de que os estudantes «*sejam felizes*», tanto no presente como no futuro que os aguarda. Tal opinião é sumariada quando o mesmo refere que se cada aluno «*for um bom cidadão, vamos ganhar todos*», e subjaz à perspetiva de uma ação individual dos cidadãos que deverá ser socialmente comprometida.

Em relação ao trabalho desenvolvido especificamente em contexto escolar, o diretor considera que as experiências anteriores, por exemplo, a componente curricular de Formação Cívica, evidenciam a insuficiência de um entendimento disciplinar das dinâmicas de educação para a cidadania. Além disso, salienta que os atuais normativos mostram uma certa desvalorização, por parte da tutela, ao atribuir-se apenas «*meio tempo*» para *Cidadania e Desenvolvimento*. Em contrapartida, e tendo o agrupamento desenvolvido uma disciplina específica – *Expressão Pessoal e Social* –, o diretor considera que a organização e os agentes educativos não se descomprometem socialmente face ao contexto no qual agem todos os dias.

A este propósito, e opondo a noção de que o agrupamento apenas tem, como estudantes, «*maltrapilhos*», o diretor advoga que a escola não se pode desresponsabilizar de «*olhar para o contexto para chegar ao sucesso para todos*», um sucesso que não conduza os alunos de contextos sociais mais desfavorecidos a empregos que perpetuam ciclos de reprodução social. Nesse sentido, o seu pensamento converge com o que tem defendido Young (2010), quando este autor sustenta que à escola compete, essencialmente, desenvolver saberes, de carácter disciplinar que permitam aos estudantes analisar, criticar e agir socialmente. O entrevistado considera, de facto, que resumir a cidadania a uma dimensão meramente disciplinar não corresponde àquela que é a função primordial da escola, associada à promoção do conhecimento – e, no seu entendimento, «*a cidadania não tem saberes disciplinares*», no sentido académico do termo. Segundo o diretor, é através dos saberes disciplinares das restantes componentes curriculares que os estudantes se vão desenvolvendo.

Em sentido complementar, perspetiva que a aprendizagem da cidadania, em contexto escolar, mais se liga às vivências dos estudantes, uma vez que, segundo o mesmo, «*não pode ficar no plano da teorização*». Reconhecendo que o agrupamento tem uma tendência, em parte histórica e cultural, para o envolvimento em projetos ambientais, o diretor destaca a importância de os estudantes participarem em iniciativas que integrem, ou não, a participação dos pais e da comunidade, mas que sobretudo permitam dar visibilidade à ação das crianças na realidade escolar. Mais ainda, e entendendo «*a cidadania como parte de democracia da escola*», o diretor valorizou a possibilidade de os estudantes, principalmente os do 2.º e 3.º Ciclos, vivenciarem a oportunidade de participar em Assembleias de Delgados de Turma, abertas a todos os alunos, nas quais tomam decisões sobre o funcionamento escolar – como exemplo concreto, o docente alertou que a renovação do espaço do bar da escola será decidida por tal dinâmica – ou, então, de desenvolverem atividades desportivas em relação às quais são os próprios estudantes, com o auxílio dos professores, que «*definem as regras dos torneios*». Num outro sentido, o professor destacou projetos desenvolvidos pelo agrupamento como um elemento educativo importante para melhorar as atitudes e comportamentos dos estudantes.

Numa linha de pensamento adicional, assinalou a relevância da intervenção direta do diretor para o desenvolvimento de uma postura individual e coletiva mais conducente com as regras de convivência estabelecida. Nesse sentido, explicou que gosta «*de estar com os miúdos*» e que, para conseguir interagir diretamente com eles, considera fundamental reconhecer a importância das «*pequenas coisas*» e de ir «*para os corredores*». De modo convergente, alertou para o modo como a dimensão disciplinar, que assume ser um elemento de especial

preponderância na ação do diretor, tem que ser encarada de forma contextualizada e individualizada, negando lógicas lineares e universais. Por outras palavras, é sempre necessário integrar o contexto e a especificidade de cada situação na análise, de modo a que o eventual «*castigo*» auxilie, efetivamente, os estudantes a aproximarem-se das normas de convivência perfilhadas institucionalmente.

Ainda sobre esta ‘ação do diretor’, aponta a sua intervenção em dois aspetos distintos e que, em parte, ficam associados ao nível da dinâmica pedagógica e envolvimento docente. Em primeiro lugar, foi reiterando, ao longo da entrevista, a importância das lideranças – particularmente do diretor e dos diretores de turma nomeados pelo diretor – nos processos de mediação e interação com a comunidade escolar. Isto porque, o contexto tem as suas especificidades socioculturais, pelo que são precisos contínuos processos de mediação, mais ainda quando, em jeito de exemplo recordou, há escolas onde os encarregados de educação revelam alguma resistência na abordagem de temáticas de educação para a cidadania: «*temos escolas em que os pais não querem falar de sexualidade*».

A par destes processos sublinha a importância dos diretores de turma no acompanhamento mais próximo de cada uma das turmas, assumindo-os como «*essenciais*» e alertando para o facto de com eles dialogar de forma contínua e regular – «*falo muito com eles*», de modo a garantir um trabalho sistemático neste domínio. A par disso, o diretor explica que os diretores de turma têm a possibilidade de acompanhar cada turma na disciplina, já mencionada, de *Expressão Pessoal e Social* e, também, em momentos de tutoria, afetos só a alunos que revelam necessitar de maior acompanhamento.

Em segundo lugar, relativamente a elementos inerentes à docência, o diretor indicou que, no agrupamento de escolas E, existe uma hora atribuída aos docentes que lecionam *Cidadania e Desenvolvimento*, para que estes possam reunir e discutir possibilidades para desenvolver essa componente curricular. Porém, o mesmo revela certas reservas quanto à pertinência desta disciplina como uma componente autónoma. Assumindo que «*a cidadania devia ser desenvolvida por técnicos*» específicos, apontou para o facto de os professores surgirem «*muito formatados para as disciplinas*» e, quando na distribuição de horário ficam a saber que lecionarão *Cidadania e Desenvolvimento*, «*gostavam mais de estar a dar História*», uma vez que é a componente curricular para a qual têm experiência e formação específica.

Face ao referido, e sustentado uma vez mais na opinião de que a educação para a cidadania «*não se resume a uma disciplina*», o diretor considerou que existem dinâmicas no agrupamento, nomeadamente alguns processos de articulação curricular promovidos pelos docentes, que integram preocupações com questões ligadas à cidadania, embora não seja uma generalidade, pois há «*uns mais, outros menos*» que privilegiam essa articulação. Assim, este diretor parece privilegiar o perfil de cada um dos docentes, retomando a ideia de que o exemplo dos adultos é essencial. Sobre esta valorização, afirmou que para um docente ser capaz de desenvolver convenientemente dinâmicas formativas no âmbito da cidadania deverá atender a três aspetos complementares: i) evidenciar um perfil profissional e cidadão que se estruture como exemplo para os alunos; ii) ser capaz de criar um relacionamento estável e adequado com os estudantes; iii) estabelecer empatia com eles.

Em jeito de síntese, pode considerar-se que a perspetiva do mesmo, remete para três elementos que se articulam:

- i) a educação para a cidadania, sendo importante, não pode ser entendida meramente como uma disciplina, mas sim como um processo educativo para o qual contribuem as diferentes componentes curriculares e a própria vivência escolar dos estudantes; é importante, pois, estruturá-lo à luz dos contextos específicos de cada organização educativa;

- ii) a existência de uma componente curricular cria algum desequilíbrio nas dinâmicas educativas, porque os professores não têm especial ‘vocação’ ou formação específica para tal; além disso, parece não se reconhecer o contributo de cada uma das áreas do saber para a formação do sentido crítico, analítico e participativo dos estudantes, sendo este um aspeto fundamental em qualquer contexto social;
- iii) a educação para a cidadania associa-se, também, ao desenvolvimento de atitudes e comportamentos adequados; neste ponto, será mais importante a experiência escolar dos estudantes, nomeadamente o exemplo dos professores, a vivência natural em contexto escolar e a participação em projetos e/ou dinâmicas democráticas do que a sua componente curricular.

8.2.5.3. A perspetiva dos docentes

É particularmente relevante indicar que as conceções das sete docentes entrevistadas, em grande medida, convergem com os pontos de vista apresentados pelo diretor, como será explicitado nas páginas seguintes e se encontra ilustrado no Anexo 5.10.

Principiando pela construção conceptual dos conceitos de ‘cidadania’ e ‘educação para a cidadania’, as professoras tendem a vincular um ao outro, num entendimento de grande simbiose entre os dois. Nesse sentido, tanto o conceito de ‘cidadania’ como o de ‘educação para a cidadania’, no entender destas profissionais, relacionam-se com as dinâmicas de convivência social, assentando, no seu essencial, em três aspetos particularmente relevantes: o diálogo entre os direitos e os deveres, uma relação implícita entre valores e cidadania e, ainda, a cidadania como presença constante na interação de cada indivíduo com a sociedade.

Além disso, as professoras perspetivam que a cidadania, e as suas dinâmicas de aprendizagem e desenvolvimento em contexto escolar, deverão ter como pilar a perceção de que *«uma sociedade só funcionará se houver este equilíbrio entre aquilo que são os direitos, mas também os deveres de cada um»* [Pε1], sendo importante que as crianças e os jovens reconheçam *«que têm direitos, mas também têm deveres»* [Pε6]. De alguma forma, estas profissionais reconhecem que os direitos individuais e coletivos não podem ser encarados de forma isolada, mas sim como algo muito próximo daquilo que é o compromisso de cada um face à convivência e participação social.

Efetivamente, este entendimento interliga-se com as conceções das mesmas docentes sobre a cidadania associada aos valores. Apontando a existência de vários valores, dos quais o *respeito* [Pε1; Pε2; Pε3; Pε7] foi aquele que mais vezes referiram ao longo das entrevistas, alertam, pelo menos em parte, para a proximidade entre a cidadania e a responsabilidade partilhada, o que converge com o apresentado no parágrafo anterior. A título de exemplo, podem ler-se os seguintes excertos:

Pε2: *O conceito de cidadania? Ora bem... Para mim será um conjunto de valores que faz com que nós, enquanto cidadãos, sejamos mais responsáveis, mais autónomos (...).*

Moderador: (...) *Para vocês, o que significa ‘cidadania’?*

Pε4: *Sei lá... Tem a ver com valores, no sentido de os preparar para serem cidadãos ativos, na sociedade (...). Perceberem o papel deles, também, enquanto alunos da escola e fazer com que eles aqui tenham um conjunto de condutas que seja correto, um conjunto de condutas que construam algo para o futuro da sociedade (...).*

Porém, esses não foram os únicos valores explicitados pelas profissionais. A par da

responsabilidade e do *respeito*, durante as entrevistas, aludiram a outros particularmente importantes, como a *empatia* [Pε3; Pε6], a *tolerância* [Pε2; Pε6], a *interculturalidade* [Pε5; Pε6; Pε7], entre outros, que ilustram um entendimento abrangente e diverso de elementos essenciais para a cidadania e, como tal, a serem promovidos na escola.

A este propósito, e partindo, por exemplo, da noção de que a cidadania remete para a necessidade de cada indivíduo «*viver não só para si, mas para os outros*» [Pε3], os conceitos em análise são, também eles, colocados muito próximos da vivência quotidiana de cada cidadão. Como é explicitado pelos diálogos abaixo, as docentes associam-nos, com clarividência, às práticas e vivências sociais de cada pessoa, nos seus múltiplos contextos:

Pε2: (...) *Quando estamos numa fila e respeitamos a nossa vez, quando não maltratamos alguém, que se calhar foi inconveniente connosco e nós se calhar conseguimos exercer a nossa... quando nós sabemos estar, em determinados sítios, eu acho que isso é a prática de cidadania, não é? Quando nós temos uma atitude de justiça, de igualdade, de respeito.*

Pε4: *Porque eles aqui executam a questão da separação dos lixos... portanto, vamos nesse sentido, que eles depois também percebem que existe uma prática, eles vão fazendo essa parte e vai incutindo. Porque é mais fácil assim, eles assimilarem os conteúdos, pronto.*

A partir daqueles excertos, constata-se um outro aspeto com particular destaque: a conexão estabelecida entre a cidadania e o progresso integral dos estudantes, inerente, em simultâneo, à ideia de ‘*saber estar*’ [Pε1; Pε2; Pε3; Pε5], ou seja, o modo como os alunos deverão conviver e interagir socialmente. As docentes não interpretam a educação para a cidadania como uma dimensão estanque e isolada do processo educativo, antes como um elemento que interage com toda a formação dos indivíduos, que não poderá restringir-se ao interior dos muros da escola ou, e como será aprofundado adiante, aos limites de cada disciplina académica.

Pelas palavras das professoras, percebeu-se uma dualidade relativamente à relação entre a cidadania e os estudantes. A este propósito, as professoras do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico [Pε4; Pε5; Pε6; Pε7] assumem um discurso mais próximo do diretor (Dε), remetendo a cidadania dos alunos para o futuro («*no futuro, como cidadãos votantes*» [Pε6]), pelo que a importância das dinâmicas de educação para a cidadania será «*preparar os alunos para o futuro*» [Pε7]. Este entendimento, que contraria as conceções mobilizadas para o presente texto, também contradiz as opiniões das suas colegas do 1.º Ciclo do Ensino Básico [Pε1; Pε2; Pε3] que, em múltiplos momentos da entrevista, reconheceram a cidadania daqueles que são os alunos mais jovens do Ensino Básico português (6-10 anos):

Moderador: (...) *De que forma é que a cidadania está, ou não está, presente na vida das crianças?*

Pε1: *Mas aqui na escola?*

Pε2: *Não, na vida.*

Pε3: *Sempre.*

Moderador: *É na vida, não tem que estar limitado ao contexto escolar.*

Pε1: *Eu acho que está desde sempre, porque... Se nós falamos em direitos e deveres, para definirmos a cidadania, vamos, logo aí, começar pelo... logo desde pequeninos.*

Pε2: *Eu acho que também onde se trabalha e onde se pratica a cidadania, digamos*

assim, quando as crianças, e nós, têm o respeito pela natureza, quando nos respeitamos uns aos outros, quando estamos com alguém que é diferente de nós e agimos com naturalidade.

De facto, as professoras do 1.º Ciclo parecem não diferenciar a cidadania das crianças daquilo que é a sua própria cidadania. Relacionando ambas com os direitos e a forma como cada um interage socialmente, as mesmas parecem, realmente, concretizar as crianças como cidadãos do presente, negando aquela outra ideia das docentes dos ciclos de estudo subsequentes de cidadãos em construção.

Se esse aspeto permite evidenciar alguma diferença entre os dois grupos entrevistados, outros há em que a convergência de opiniões é mais representativa. Por exemplo, em ambas as entrevistas as docentes consideraram que o agrupamento, na sua dimensão organizacional, revela preocupações reais com as questões associadas à cidadania.

Por um lado, e fazendo eco daquilo que foi a entrevista do diretor, as várias docentes destacam a liderança como um fator estrutural para conseguirem desenvolver o seu trabalho no domínio da cidadania, valorizando a sua preocupação em articular os diferentes níveis de ensino, os diferentes professores e, ainda, a escola com a comunidade envolvente. Consideram, assim, que «há uma articulação entre ciclos, e que há uma articulação entre a direção e nós professores e a comunidade educativa» [Pe3]. Nesse sentido, através das entrevistas, deteta-se que as docentes mostram entender o trabalho do diretor como fundamental para o desenvolvimento de diferentes práticas, assim como o das lideranças intermédias, particularmente ao atenderem às propostas e ideias construídas pelos docentes, como explicita muito claramente uma das entrevistadas:

Pe4: *Mas se temos o diretor que diz “ok”, que cria grupo de trabalho, que criou um espaço para podermos partilhar experiências e tudo mais, que em termos de Conselho de Turma, temos este à vontade para dizer “oh colega vou trabalhar isto, e então quem é que pode colaborar, quem é que acha que no âmbito da sua disciplina pode...” e fazemos uma espécie de planificação. Quer dizer, se não temos isto e se não há este tipo de incentivo, que parte muito da chefia, então não tínhamos mesmo nada.*

Ainda a propósito das lideranças, é importante salientar que as docentes do 2.º e 3.º Ciclos alertam, também, para a relevância da coordenação da componente curricular de *Cidadania e Desenvolvimento*. Esse aspeto, possivelmente devido à distância geográfica, não tem qualquer expressão no discurso das professoras do 1.º Ciclo.

No âmbito dessa dimensão organizacional, as docentes referem a importância da interação do agrupamento escolar com as instituições e organizações locais, assim como com os encarregados de educação. Com efeito, valorizam a forma como a organização escolar «está aberta e muito recetiva a que os pais entrem» [Pe1] e facilita a relação com outros agentes locais, seja no envolvimento em projetos específicos – como a *Escola Segura* [Pe4], *Filosofia com Crianças* [Pe1; Pe2; Pe3], o *Junior Achievement* [Pe4; Pe5; Pe6], *Educar para a cidadania* [Pe1; Pe2; Pe3], o ERASMUS [Pe4; Pe6] ou o *Orçamento Participativo* desenvolvido pela Junta de Freguesia [Pe2] –, seja no acolhimento de especialistas para discutirem diferentes assuntos, como a violência [Pe4] ou o ambiente [Pe5]. Tendo por base o mencionado, e mesmo reconhecendo que, em parte, o que foi descrito se vincula a aprendizagens associadas aos domínios a desenvolver na componente curricular de *Cidadania e Desenvolvimento* (cf. Tabela

1), as experiências descritas pelas docentes do 1.º Ciclo são particularmente significativas, porque, como é defendido conceptualmente, evidenciam uma preocupação com a ação política dos estudantes (Phillips, Ritchie, & Adair, 2018), permitindo a vivência de experiências democráticas (Apple & Beane, 1997). Veja-se, a título de exemplo, o seguinte diálogo:

P₁ e P₃: *O ‘Educar para a cidadania’.*

P₂: *Que é com a Junta de Freguesia que também... lá está, tem muito a ver com tudo isto, que no final do ano vão à Assembleia da República, e têm que pôr questões aos deputados e têm que pensar um bocadinho sobre estas questões. Lá está, serem meninos responsáveis, com sentido crítico, com poder de argumentação, não é? Para depois, no final, ter esta atividade. E também temos outra, com a Junta de Freguesia, que é orçamento participativo, em que os meninos elegem, digamos assim...*

P₁: *Sugerem.*

P₂: *É, sugerem algumas medidas que acham que poderiam melhorar a escola e depois há uma eleição e a Junta de Freguesia oferece aquilo que elas acham que poderia...*

P₃: *Melhorar a escola, não é?*

P₂: *Sim, melhorar a escola (...) das escolhas deles.*

P₁: *Os nossos, no ano passado, escolheram um trampolim. Portanto, neste momento, têm um trampolim e, acho eu, eles saltarem aquele trampolim dá-lhes mesmo aquela sensação de isto está aqui, porque...*

P₁, P₂ e P₃: *... nós conseguimos.*

Parece, face ao apresentado, que as docentes avaliam positivamente as interações do agrupamento com as organizações da comunidade, considerando serem especialmente pertinentes quando associadas ao trabalho que é desenvolvido no âmbito da cidadania. Há, ainda, um outro aspeto que todas destacam e que é ilustrativo da forma como o agrupamento demonstra preocupações com as dinâmicas de educação para a cidadania: a existência, por decisão interna, para os diferentes anos, de uma disciplina, além da *Cidadania e Desenvolvimento*, que partilha os mesmos propósitos, a *Formação Cívica*, para o 1.º Ciclo do Ensino Básico e *Expressão Pessoal e Social*, para os restantes anos.

O retrato até agora ilustrado é interpretado pelas docentes à luz do que é o *ethos* da própria instituição. Desta forma, e mobilizando o conceito de *cultura organizacional* (Sanches & Torres, 2015), as professoras entrevistadas consideram que o trabalho pedagógico descrito é resultado das características próprias do agrupamento que, independentemente das diretrizes políticas, sempre revelou inquietações face à educação para a cidadania, sendo, por isso, uma preocupação generalizada de todos os agentes escolares. Nesse sentido, as profissionais, de forma inequívoca, afirmam que em outros agrupamentos a dinâmica não poderia ser a mesma, uma vez que não iriam partilhar deste entendimento matricial que, no seu entender, caracteriza esta intuição:

P₁: *E a escola, se calhar, não resultava tão bem se não fossem... não é? Portanto, não quer dizer que nas outras escolas não esteja a acontecer como aqui, que somos muitos, não porque cada professor, individualmente, até não queira fazer...*

P₃: *Contextos.*

P₁: *Tem a ver com os contextos, tem a ver com os conjuntos.*

P₂: *Mas eu acho que há esta sementinha no agrupamento todo.*

P₃: *Eu até acho que é um agrupamento em que se trabalha muito bem.*

Pε5: (...) *Porque nós somos um grupo que trabalhamos juntos há muitos anos.*

Pε6: *Pois.*

Pε5: *E temos uma prática já... enraizada.*

Pε7: *Comunitária.*

Pε6: *E falamos mesmo uns com os outros, muito e pedimos. Somos mesmo pedinchões: “faz isto, faz aqueloutro” e não sei o quê. Mas, intrinsecamente...*

Pε5: *E já nos conhecemos. Eu vou precisar disto e vou pedir àquela que é aquela que te vai ajudar... Noutra escola, não.*

Como explicitam as docentes, o agrupamento ε é particularmente favorável ao trabalho no âmbito da educação para a cidadania, o que é estruturante e permite minimizar dois aspetos que referiram como comprometedores de uma ação mais sustentada neste domínio.

O primeiro, mencionado pela totalidade das docentes, relaciona-se com a ausência de aprendizagens específicas de educação para a cidadania no contexto da formação inicial. Como explicaram, por vezes com algum humor, os cursos de formação inicial que frequentaram não integraram conteúdos que considerem explicitamente significativos para o que vão desenvolvendo na prática diária. Em contrapartida, assumem que vão «*tendo bastante oferta*» [Pε2], associada à formação contínua, direcionada para a educação para a cidadania. Mais ainda, e de forma transversal, as profissionais explicaram que o aspeto mais relevante são os processos de diálogo entre pares que lhes permitem refletir e tomar decisões, nomeadamente uma reunião semanal das docentes dos 2.º e 3.º Ciclos ou as partilhas mais informais que as docentes do 1.º Ciclo fazem «*umas com as outras*» [Pε3]. Nesse sentido, nota-se que as dinâmicas de organização interna parecem, então, ser particularmente relevantes para o desenvolvimento profissional destas docentes, assim como para o planeamento e dinamização de estratégias educativas relacionadas com a educação cidadã.

Ainda relativamente às características do agrupamento, as professoras esclareceram que as ideias comuns e partilhadas por todos os agentes desta organização são um pilar para se agir de forma consentânea face às necessidades específicas dos estudantes, já que, no seu entender, as orientações políticas e a organização curricular não são particularmente esclarecedoras quanto ao desenvolvimento de práticas educativas associadas à cidadania. Como explicam as próprias, essa inadequação pode derivar de duas lógicas distintas.

Desde logo, o facto de considerarem imperioso pensar-se a educação para a cidadania de acordo com aquilo que são as realidades particulares de cada agrupamento de escolas. Nesse sentido, negando a necessidade de prescrições muito detalhadas, que poderão condicionar e limitar a ação pedagógica, estas profissionais ressaltam que a «*escola não é o edifício*» [Pε1] e, em específico no âmbito da educação para a cidadania, é fundamental associar a prática às características do contexto, dos seus alunos e, também, dos profissionais, sustentando que o mais adequado será «*haver umas indicações e depois a escola constrói um bocadinho, em função daquilo que são as necessidades*» [Pε4].

Depois, partilhada por todas as docentes, referiram o desajuste curricular, subjacente à extensão das orientações prescritas: «*os currículos enormes, que nós não conseguimos, muitas vezes, gerir o tempo*» [Pε1] e «*parece um disparate que os domínios... são interessantes, são importantes, sim senhora, mas... tempo para aqueles domínios todos? Nem pensar*» [Pε5]. Ainda a este respeito, mas relacionado apenas com a expressão disciplinar de *Cidadania e Desenvolvimento* (2.º e 3.º Ciclos), salientaram a organização semestral da disciplina, à qual só se atribuiu um tempo letivo semanal, o que tende a não facilitar a ação educativa:

P#5: (...) *Mas nós também temos 50 minutos de Cidadania, semanais.*

P#6: *E Matemática tem 50, mais 50, mais 50, mais 50, mais 50...*

P#5: *Mas nós temos 50 minutos...*

P#4: *Um semestre.*

P#5: *Metade da turma, um semestre. Que é vantajoso por um lado, mas desvantajoso por outro. Por um lado, é vantajoso, porque temos um grupo pequeno e trabalhamos com aquele grupo pequeno (...).*

De acordo com as mesmas docentes, não fosse o envolvimento de todos os colegas, tornar-se-ia inevitável optar por práticas educativas de cariz meramente transmissivo, quase sob a forma daquilo que se caracterizou como ‘*Magister Dix*’ [P#6], associadas apenas à aprendizagem sobre cidadania e à atribuição de um papel secundário a processos de construção do próprio conhecimento e de vivência cidadã. As professoras admitem, com evidência, o desconforto perante tais normativos, em grande medida por sentirem que não existiu, por parte dos decisores políticos, um trabalho de avaliação e reflexão sobre aquilo que era já desenvolvido nas escolas. Por isso, interpretam essas medidas como opções extemporâneas e, por vezes, desadequadas aos diferentes contextos, considerando que aqueles que decidem «*mudam sem avaliar*» [P#1]. Sobre o mencionado, as professoras entrevistadas lembraram que as escolas portuguesas, no seu todo, e o agrupamento e em particular, tinham uma tradição de trabalhar as questões relacionados com a cidadania, tanto com as crianças mais novas, como com os jovens mais velhos, nomeadamente através da metodologia de projeto:

P#1: *É a tal metodologia de projeto que nós agora queremos implementar nas escolas, porque ainda se fecha tudo muito. Porque a metodologia de projeto é um bocado isso, eles irem à procura...*

P#3: *E já foi muito assim... Eu acho que nós agora estamos pior, porque já foi...*

P#1: *Estamos mais direcionados.*

P#6: *Mas a sério... Já houve anos em que... Já houve Área Escola, Área de Projeto...*

P#5: *Área de Projeto, esta disciplina veio substituir muito mal a Área de Projeto, muito mal, muito mal. Porque a Área de Projeto pega...*

P#4: *Era em par pedagógico. (...)*

P#5: *Não tinha 50 minutos, tinha 90 minutos. Tinha 90 minutos, não é?*

P#4: *E era anual.*

P#5: *E era anual... era anual.*

Esse saber acumulado, como explicitam, é determinante para que o agrupamento, mesmo com condições que constataam não serem as ideais, consiga encetar um trabalho pedagógico convergente com as idiossincrasias das crianças e os propósitos da componente curricular de *Cidadania e Desenvolvimento*.

O referido no parágrafo anterior parece ter particular impacto no trabalho realizado pelas docentes dos 2.º e 3.º Ciclos, porquanto as práticas pedagógicas diferem de acordo com o nível de ensino.

Com base nos relatos recolhidos, verifica-se uma predisposição das docentes responsáveis por *Cidadania e Desenvolvimento* para organizarem um trabalho que se aproxima da metodologia de trabalho de projeto. No entanto, foi possível perceber três modos distintos de trabalhar.

O primeiro, talvez aquele que mais se distancia daquela metodologia, relacionado com

pequenas pesquisas (e possíveis apresentações) que os estudantes realizam autonomamente, que poderão materializar-se na construção de um *PowerPoint* sobre a interculturalidade [Pe4; Pe6] ou, por exemplo, na preparação de uma mochila, de forma «a alertar um bocadinho para a questão dos refugiados no passado e no presente» [Pe4].

O segundo tem como propósito promover dinâmicas que permitam aos estudantes envolverem-se no espaço escolar. De acordo com as professoras, as aulas de *Cidadania e Desenvolvimento* são, por vezes, entendidas como um espaço onde os estudantes idealizam (e aplicam) projetos com impacto efetivo na realidade escolar. Esta participação acontece de múltiplas formas, como a dinamização de uma exposição sobre os direitos humanos, a fixação, na escola, de galhos de árvore para alertar para a importância de «“preservar”, “cuidar”, “reciclar”» [Pe5] e de balões de fala «como se fosse uma conversa» [Pe7] sobre a escola ou a realização de «uma espécie de jogo (...) para os meninos do 2.º Ciclo» [Pe4] relativamente a temáticas ambientais.

O terceiro, também com características da metodologia de projeto, prende-se com a dinamização de práticas, pelos alunos, de análise da realidade social e escolar, com o propósito de a modificar, sobre temáticas diversas. Associado às questões, já referidas, da cultura organizacional do agrupamento, é pertinente indicar que, no entender das entrevistadas, «a questão ambiental, também já vai por uma tradição da escola» [Pe5].

Sobre as várias práticas, os seguintes excertos são particularmente elucidativos do que tem vindo a ser desenvolvido, ao longo do tempo, no agrupamento:

Pe7: *Sim. E nesse âmbito, uma turma de 6.º ano começou a fazer, semanalmente, uma vigilância aos lixos para ver. Porque, de facto, em cada sala existe o verde... Mas depois, às vezes, não são rigorosos. Portanto estão a fazer, já fizeram o levantamento ao longo de mês e meio, foram às salas comunicar os resultados para chamar à atenção e agora continuam a fazer (...). Se a turma está melhor, ou não, se têm mais cuidado ou não. Porque é engraçado, esta turma está a fazer isto, e esta própria turma não corresponde e não respeita, muitas vezes.*

(Risos)

Pe7: (...) *Mas já está melhor.*

Pe4: *Nós tivemos a questão das votações. Fizemos as sondagens na altura das eleições, portanto eles perceberam quantos eram os partidos. Ficaram chocados com a quantidade de partidos.*

(Risos)

Pe4: *Mas foi uma coisa interessante, porque foi uma coisa que eles questionaram depois, na comunidade, na família, e vieram, depois, preocupados a querer saber quem... quem é que tinha ganho, se o pai tinha ido ou não tinha ido, também sabiam isso.*

Pe6: *Sim, sim... Isso eles contaram muito. Talvez até tenhamos levado algum... ou dois, não é? A votar...*

Pe4: *Sim... Alguns, sim.*

Pe6: *Porque os pais não tinham intenção de o fazer.*

A partir do acima transcrito pode notar-se um diálogo com a perspetiva de Giroux (2011; 2018), porque este destaca a forma como a escola, os docentes e os estudantes têm um efetivo potencial transformador da realidade social. Os exemplos mobilizados refletem, então, a existência de um trabalho que não é só de análise das características e âmbitos da comunidade escolar e educativa, mas que é também testemunho da possibilidade, através da ação destes jovens cidadãos, de os alterar.

Por seu turno, as professoras do 1.º Ciclo [Pe1; Pe2; Pe3] valorizaram outro tipo de práticas educativas. Mesmo fazendo referência à metodologia de projeto e à análise de vídeos e imagens para a aprendizagem de conteúdos relacionados com a cidadania, existem três outros aspetos que foram destacados por estas docentes, sobretudo por terem mais consequência naquilo que é a sua perspetiva sobre as dinâmicas de educação para a cidadania e na aprendizagem dos estudantes.

O primeiro, e de forma efetiva, é a ideia de exemplo – «*Nós, na nossa profissão, nós somos o exemplo, isso é verdade*» [Pe1] ou «*vamos exemplificando, não é? Para... para dar o exemplo*» [Pe3]. Talvez pela especificidade da monodocência, que permite que estas docentes tenham uma relação mais diária com os estudantes, as professoras questionadas valorizaram significativamente as suas ações que entendem funcionar como modelo.

O segundo aspeto, possivelmente explicado por esta relação quotidiana com as crianças e, também, pela faixa etária dos alunos, relaciona-se com dinâmicas de reforço positivo dos seus comportamentos, numa relação direta com cada estudante e com os seus encarregados de educação. Como explicaram, procuram, com «*os elogios, os autocolantes, essas coisinhas*» [Pe1], reforçar atitudes de ‘*bons cidadãos*’ [Pe2], como, por exemplo, a interação amistosa e cooperativa entre pares, a busca de um ambiente mais próprio para a aprendizagem e a convivência. Esse processo é desenvolvido em contexto escolar, todavia tentam, além disso, integrar uma relação interativa com os responsáveis pelas crianças, como é ilustrado pela seguinte explicação:

Pe2: *E temos, as três, caderninhos de correspondência, que enviamos, diariamente, para casa, as mensagens positivas, tudo o que se passa de positivo na escola, nós passamos para casa, para que eles percebam que é muito bom, lá está, ser bom cidadão, e que isso nos traz... recompensas, elogios, e depois os pais ficam contentes, e pronto. E é um ambiente muito mais saudável, entre todos, não é? Então, pronto, evitamos as mensagens negativos e reforçamos as positivas.*

A terceira e última prática pedagógica a realçar remete para dinâmicas de envolvimento dos estudantes nas tomadas de decisão. A este propósito, e embora assumindo que a escola e os professores têm a responsabilidade de estabelecer *balizas* [Pe1; Pe3] e *limites* [Pe1; Pe2; Pe3], tomam como fundamental a participação dos estudantes na definição de diferentes especificidades da realidade escolar, como as regras de sala de aula ou de convivência no espaço comum. Sobre o assunto, as docentes destacaram as «*assembleias de turma e de escola*» [Pe2], que parecem convergir com a fundamentação conceptual deste texto.

É adequado salientar que as diferenças de estratégias entre os níveis de ensino, referidas nos parágrafos anteriores, não negam a convergência de pensamento sobre aquilo que é importante os estudantes aprenderem. Efetivamente, a par de nas duas entrevistas realizadas se constatar o reconhecimento da importância do trabalho pedagógico associado à cidadania, detetaram-se dois outros elementos relativamente aos quais as docentes, independentemente do ano de escolaridade, evidenciaram partilhar conceções sobre as aprendizagens dos alunos.

Por um lado, a alusão à necessidade de se concretizar um trabalho de articulação curricular com as restantes áreas do saber. Seja a dimensão *transversal* [Pe1; Pe2; Pe3] no 1.º Ciclo, seja num entendimento interdisciplinar [Pe5; Pe6], que promova a articulação curricular [Pe5], para as crianças mais velhas, as docentes consideram pertinente entender as questões da educação para a cidadania de forma integrada e relacionada com os contributos das restantes componentes curriculares. Desta forma, mesmo emergindo perceções distintas sobre como se relacionar a

cidadania com a experiência escolar, todas as docentes advogaram a necessidade de enquadrar a aprendizagem cidadã na integralidade do currículo, privilegiando-se, por conseguinte, um entendimento não ‘disciplinarizado’ da aprendizagem, como se ilustra nas seguintes passagens:

Pe2: (...) *ter aquele momento, no horário, para trabalhar cidadania. A cidadania é algo que se trabalha...*

Pe3: *Sempre.*

Pe1: *De forma transversal.*

Pe2: ... *de forma transversal, a todo o momento.*

Pe5: *Aplicá-los a alguma coisa. Aplico muito nas questões ambientais, faço muita ligação com as Ciências, faço com o Inglês, ... E aí nós podemos trabalhar a escravidão... com Educação Visual, com História e com não sei o quê. São estas questões interdisciplinares.*

Pe7: *Os Descobrimentos, com a interculturalidade.*

Pe4: *Sim, mas isso tudo. Mesmo a questão... a História tem muito a questão da atualidade, o sentido crítico...*

Pe6: *E não é só... Geografia pode falar das fronteiras, não é? E ao falar das fronteiras já está a falar das periferias, e por aí fora.*

Pe5: *É, nós conseguimos fazer isto.*

Pe6: *Matemática, pode partir do número de pessoas existentes no planeta, não é? Daí fazer as percentagens dos que estão... dos países em relação ao que há dos imigrantes e dos refugiados...*

Por outro lado, as docentes coincidiram, ainda, naquilo que definem como prioritário para a aprendizagem dos estudantes. Decorrente das entrevistas, reconhece-se uma tendência de valorização de conteúdos associados aos direitos, nomeadamente os direitos humanos [Pe4; Pe6] e os direitos da criança [Pe2], ao desenvolvimento do pensamento crítico [Pe1; Pe2; Pe4], ao respeito, em sentido lato [Pe1; Pe2; Pe3; Pe6; Pe7] e, ainda, ao compromisso ambiental [Pe2; Pe4; Pe5; Pe7] e à valorização da diversidade cultural [Pe4; Pe5; Pe6; Pe7].

Porém, é importante ter em consideração os inúmeros desafios apontados pelas professoras, além dos relacionados com as orientações políticas e curriculares. Um deles, circunscrito às docentes dos 2.º e 3.º Ciclos, prende-se com a indisponibilidade e/ou inadequação dos recursos, referindo que as aulas são desenvolvidas «em salas nuas e cruas» [Pe6], muitas vezes equipadas apenas com um computador, pelo que «trabalhos de grupo, de 3 ou 4 computadores, não dá» [Pe7].

O outro desafio, desta feita partilhado por todas as entrevistadas, associa-se às características do meio e dos próprios estudantes, indicados como particularmente difíceis para a aplicação de estratégias conducentes com os princípios da educação para a cidadania. Como explicitaram as professoras, há especificidades da realidade social onde o agrupamento se localiza que parecem não facilitar a sua ação pedagógica, como se evidencia pelos seguintes excertos:

Pe1: *Mas quando nós temos crianças que as mães vêm para aqui aos berros...*

Pe3: *Sem dúvida.*

Pe1: ... *a dizer que a professora, que a encontra numa esquina e que lhe bate e não sei o quê. E que ela sabe que aquela é a mãe dela e que lhe está a mostrar isto... Como é que nós professoras, do lado de cá, conseguimos desconstruir isto? É muito difícil, não é? Então estão em casa a ensinar os valores, dizem que eu posso ir para*

ali berrar com a professora e afinal vem agora a professora dizer-me que não.

Pε6: *Se é difícil, trabalhar com os outros, neste contexto, com o que temos na sala de aula... com estes meninos, ainda é mais difícil. Mesmo estando a turma dividida em 2 e isso é fundamental. Mas é extremamente difícil para eles tirarem as ilações que deveriam tirar de uma disciplina assim.*

Todavia, e apesar das dificuldades referidas, as docentes consideram estar a conseguir desenvolver uma prática pedagógica que corporiza as finalidades de educação para a cidadania, ansiando «*ver os frutos*» [Pε3] do resultado do «*envolvimento do grupo, da escola e da direção*» [Pε6].

8.2.5.4. A perspetiva dos estudantes

Tomando em consideração as entrevistas realizadas aos estudantes, ficou patente a existência de diferentes aspetos de convergência e de divergência entre os níveis de ensino analisados, como se mostra no esquema do Anexo 5.11.

Principiando pela conceção dos estudantes sobre o conceito de cidadania, indica-se, desde logo, três elementos que tanto os alunos do 4.º ano [Eε1; Eε2; Eε3; Eε4; Eε5; Eε6], como os do 8.º ano [Eε7; Eε8; Eε9; Eε10; Eε11] destacaram.

O primeiro remete para a relação estabelecida entre a cidadania e a pertença social, ilustrado pelo seguinte excerto:

Eε3: *Cidadão é uma menina que está situada numa cidade ou senão... Cidadão pode ser um homem que se situa numa cidade.*

Eε1: *Cidadão significa que a pessoa já é daquela comunidade, daquele país. E cidadã é a mesma coisa, só que em feminino.*

Eε2: *É, é... Cidadão e cidadã são uma coisa, mas... é... um cidadão é um homem que vive numa aldeia, numa cidade, num país, num continente. E uma cidadã é uma... uma mulher que é a mesma coisa.*

Eε6: *Que faz isso tudo.*

Eε4: *Um cidadão... um cidadão é um habitante do sexo masculino que está a viver numa cidade ou que está a viver num certo sítio, que pode não ser uma cidade, pode ser qualquer coisa. E uma... Uma cidadã é uma habitante, do sexo feminino, que vive em algum sítio.*

Eε7: *Não seres respeitado pela sociedade.*

Eε8: *Seres reconhecido por algo mau que fizeste.*

Eε10: *Não te aceitarem, em alguns trabalhos.*

As crianças mais novas vinculam, assim, a cidadania a qualquer pessoa que faz parte de uma comunidade. Por seu turno, os jovens do 3.º Ciclo fazem a associação pela negativa, perfilhando uma ideia de exclusão social como consequência da quebra de confiança comum para com um cidadão em particular. Ou seja, enquanto os alunos mais jovens associam a cidadania a um estatuto de cariz quase inviolável, os seus colegas mais velhos parecem perspetivá-la como uma relação dialógica entre indivíduo e sociedade e, quando a confiança é quebrada, poderá potenciar atuações contrárias à inclusão e convivência social. Apesar desta distinção, em ambas as entrevistas se estabeleceu uma ligação entre a cidadania e a necessidade de cada indivíduo «*ser um bom cidadão*» [Eε8] ou, na linguagem dos mais novos, de evidenciar um «*ato bom para a cidadania*» [Eε4].

O segundo aspeto referido pelos alunos prende-se com a noção de que a cidadania se liga a determinados valores, como a *bondade* [Eε2; Eε8], a *honestidade* [Eε8] e o *respeito* [Eε6; Eε9; Eε11]. Nesse sentido, é possível induzir que a desconsideração desses valores ou, então, a opção por conceitos que lhe são opostos, como a *maldade* [Eε7], são interpretados, por estes estudantes, como contrários àquilo que, no seu entender, subjaz ao conceito de ‘cidadania’.

O terceiro elemento a que aludem é a relação, por eles estabelecida, entre a cidadania e a necessidade de se cumprirem determinadas leis ou certos deveres; e o seu incumprimento diverge, pois, daquela ideia de ‘bom cidadão’. Este último ponto, embora surja mais evidente pela voz dos alunos do 8.º ano, também se patenteia, implicitamente, pelo discurso das crianças do 4.º ano, como se evidencia nos seguintes diálogos:

Eε6: *Só queria acrescentar uma coisa, o que os meus colegas disseram estão certos, mas... cidadã também tem mais um significado, vive na lei e tem que cumprir as ordens da lei.*

Moderador: *Todos os cidadãos têm que cumprir regras, é isso?*

Eε2 e Eε6: *Sim.*

Eε2: *Claro.*

Moderador: *Então, o que é isto, que o vosso colega disse, de ser bom cidadão?*

Eε8: *É... não...*

Eε7: *Não infringir as leis.*

Eε8: *Isso.*

Assim, os estudantes ligam a necessidade de cumprir regras à afirmação e vivência cidadã de cada indivíduo. Porém, e de acordo com os dados recolhidos, existem dois motivos distintos para explicar essa ligação.

Por um lado, se é verdade que os alunos mais velhos consideram o cumprimento das regras como algo imperativo para a vida em sociedade, «*porque se não cumprirem é um desastre*» [Eε8]; as crianças do 1.º Ciclo enquadram os deveres de modo particularmente próximo dos direitos. Estes entrevistados reconhecem, com efeito, uma significativa diversidade de direitos – direitos civis (*direito à liberdade* [Eε2]), direitos políticos (*direito a escolher* [Eε1; Eε2; Eε6]) e direitos sociais (*direito de aprender* [Eε6]; *direito de ter casa* [Eε3]; *direito a ser criança* [Eε5]) –, o que parece anunciar um trabalho pedagógico nesse sentido, tal como foi explicitado em 8.2.5.3. A par disso, e mais relevante para a análise, estes estudantes associam os direitos àquilo que são os seus deveres, evidenciando, à semelhança do que foi manifestado pelas docentes, estabelecer uma interação entre os dois conceitos. Leiam-se as seguintes afirmações:

Eε1: *Eu queria dizer que nós temos o dever de não fazer o mal, de bater. Temos o dever de ir à escola. Temos o dever de não espalhar o que é dos outros para o chão e estragar. Temos o dever de fazer... nós temos o direito de fazer o bem, mas temos o dever de não fazer o mal. (...)*

Eε6: *Sim, é sobre as nossas obrigações. Imagine, nós... nós... Um exemplo que o Eε4 disse, nós estamos numa biblioteca e queremos requisitar um livro, nós temos que ser educados com essa pessoa, porque todos temos o direito de ser bem tratados.*

Por outro lado, os alunos mais velhos parecem enquadrar a cidadania num outro sentido. Como a referência aos direitos, por estes entrevistados, é praticamente inexistente, porventura por uma menor valorização dos mesmos, estes estudantes, após associarem a cidadania à *política*

[Eε11], à *economia* [Eε10] e à *população* [Eε8], no continuar da entrevista, retomaram essa relação estabelecida e conectaram a aprendizagem dos aspetos políticos à aprendizagem «*de leis, direitos, deveres, ...*» [Eε11]. Desta forma, a interação entre cidadania e deveres é resultado de fatores políticos, isto é, do macrossistema social.

No entanto, as diferenças no entendimento conceptual não ficam limitadas ao descrito. De facto, há um outro aspeto ocasionador de um pensamento distinto entre os estudantes do 4.º ano e os seus colegas do 8.º ano: a cidadania da infância. Se os jovens mais velhos, de forma muito taxativa, perspetivaram que «*somos todos cidadãos*» [Eε7], integrando-se nessa categoria, as crianças do 1.º Ciclo, por sua vez, optaram por um entendimento mais complexo, como se ilustra pela seguinte troca de pensamentos:

Moderador: *Então, expliquem-me lá, vocês já são cidadãos ou vão aprender a ser cidadãos?*

Eε3: *Já somos.*

Eε2: *As duas.*

Eε6: *Estamos a metade do caminho, pode-se dizer assim.*

Eε1: *As duas. (...)*

Eε2: *Eu acho que são as duas..., mas... primeiro... ser cidadão... nós somos dos zero até morrer. E... e depois vamos aprender o que é ser cidadão, o que se faz a ser cidadão.*

Eε3: *É... também... é como o Eε2 disse a gente vai ser até morrer, mas cada uma tem que ter o seu compromisso de cidadão, tem que ter também a base das vacinas.*

O ponto de vista expressado por estes jovens é, em tudo, muito similar ao pensamento de Heywood (2018a), que ressalva a necessidade de se olharem as crianças e os jovens, simultaneamente, como cidadãos efetivos e cidadãos em desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que estão em contínuo processo de amadurecimento e, por exemplo, não veem reconhecidos a totalidade dos seus direitos políticos.

Relativamente à educação para a cidadania, tal conceito traz subjacente duas dimensões distintas: por um lado, uma ideia de aprendizagem cultural e, por outro, uma ideia de convivência social.

No que concerne àquela primeira opinião, os estudantes, nos dois níveis de ensino, valorizaram, para a sua formação cidadã, aquilo que é a herança cultural. Para os mais jovens, a mesma diz respeito a aspetos de conhecimento de uma cultura nacional comum, que é, por definição, inter-geracional, porque são «*coisas que passaram de vários tempos*» [Eε2]. Por seu turno, para os alunos do 8.º ano, relaciona-se com conceções próximas de uma ideia de cultura geral necessária para melhor compreenderem aquilo que os rodeia. Essas duas perceções ilustram-se pelos seguintes excertos:

Eε1: *Nós aprendemos a ser cidadãos a aprender sobre a nossa história, de Portugal, a aprender que temos o dever de ser cidadãos, temos que abrir os corações para isso. Cidadão, temos que aprender coisas de ser cidadão, temos que dar coisas de bens, temos que dar o bem, com a coragem de ser cidadão. Temos que aprender a história de como isto se foi tornado, e essas coisas.*

Eε7: *Começas a ser uma pessoa culta, sabes o que se passa à volta do mundo (...).*

Eε8: *Ficamos a saber mais sobre cultura geral do mundo.*

Quanto às dinâmicas de convivência social, em ambos os grupos foi possível identificarem-se discursos pelos quais a cidadania surge inerente à forma como cada cidadão se relaciona com os outros. Efetivamente, este aspeto de ação social está, essencialmente, vinculado a uma dinâmica relacional, não se notando alusões a processos de mudança ou intervenção social, antes se circunscrevendo à ação com o outro, numa lógica de «*respeitar as outras pessoas*» [Eε9], porquanto assente na tolerância («*a gente interage uns com os outros, sem ter vergonha*» [Eε9]).

Face a esta dupla tendência da educação para a cidadania, importa revelar três ideias que dizem respeito à sua organização em contexto escolar.

A primeira remete para o facto de os estudantes perspetivarem a educação para a cidadania como uma dimensão disciplinar, não de modo exclusivo, referenciando as componentes curriculares de *Formação Cívica* (1.º Ciclo), *Cidadania e Desenvolvimento* e, também, *Expressão Pessoal e Social*. Com mais impacto no 3.º Ciclo, este entendimento parece ser insuficiente para um trabalho efetivamente comprometido com a educação cidadã. A este propósito, atente-se na seguinte troca de palavras, que sugere a aprendizagem da cidadania somente na sua componente curricular específica:

Eε8: Nós, os três (Eε7, Eε8 e Eε11), ainda não [aprendemos]. Só aprendemos o ano passado.

Eε7: Porque é dividido.

Eε8: Com TIC.

O segundo elemento tem claramente a ver com a articulação curricular. Nesse sentido, e além daquela dimensão disciplinar, os estudantes não descartam os contributos das restantes componentes curriculares. Contudo, mesmo afirmando que a aprendizagem cidadã pode decorrer de diferentes componentes curriculares, nomeadamente Matemática [Eε6], Música [Eε8], Geografia [Eε7; Eε8], História [Eε7; Eε8] e Português [Eε7; Eε8; Eε10], esta associação consubstancia-se, no seu essencial, em certas temáticas ou momentos, que estão longe de ser um processo constante e/ou sistemático.

A terceira ideia liga-se à forma como os estudantes interpretam a relação entre pares como potencialmente promotora de aprendizagens no âmbito da cidadania. Os alunos do 1.º Ciclo disseram aprender cidadania «*em todo o lado*» [Eε5], como no recreio, em convivência com os seus colegas [Eε3; Eε5; Eε6]. De outra forma, a generalidade dos estudantes do 8.º ano revelaram que, no recreio, «*não dá para aprender com ninguém*» [Eε8], retomando, uma vez mais, a ideia de educação para a cidadania assente no desenvolvimento cultural e na sua dimensão curricular.

Ao tomar em atenção a convivência em contexto escolar, percebe-se que os estudantes mais velhos consideram que o clima organizacional não é discriminatório, sublinhando que os agentes do agrupamento, na generalidade, não evidenciam atitudes racistas [Eε7; Eε8]. Ainda assim, por vezes, os seus colegas, devido à falta de conhecimento, adotam algumas atitudes que, no seu entender, são testemunhos de homofobia [Eε8]. Este discurso dos estudantes parece revelar a sua atenção focada em problemáticas relacionadas com a convivência e a tolerância, que têm especial interesse no âmbito da educação para a cidadania (Rosales López, 2015). Neste domínio, será particularmente relevante mencionar os exemplos referidos por estudantes do 8.º ano relativamente à sua experiência na dinamização e/ou participação em campanhas de solidariedade, como recolha de bens:

Eε7: *Ah, e nós no 6.º ano fomos ao Continente e ficamos todos na entrada, a pedir comida para doar a companhas que precisam de comidas.*

Moderador: *Para o Banco Alimentar contra a Fome?*

Eε7: *Sim (...).*

Eε8: *Houve, há pouco tempo, uma que foi tipo de ração, para animais.*

Moderador: *Ok...*

Eε10: *Ah, pois foi.*

Eε7: *Por isso, normalmente... normalmente, há.*

Eε8: *É... Mais ou menos por altura do Natal, têm tipo uma cesta, ali na entrada... uma cesta não, uma caixa, que é para pôr comida (...). Nós podemos ter em abundância, e podemos não querer dar. Mas o bom é querer dar.*

Ao atentar, agora, nas perspetivas dos estudantes relativamente à sua experiência letiva, identificam-se três estratégias pedagógicas referidas pelos dois grupos de entrevistados, nomeadamente, a visualização de vídeos [Eε2; Eε5; Eε6], o diálogo e a reflexão em grande grupo [Eε5; Eε6; Eε7] e a realização de *fichas* [Eε1; Eε7; Eε8]. Os estudantes do 8.º ano fizeram menção, ainda, a dinâmicas próximas de aulas expositivas, o que, fazendo uso da expressão por eles proposta, «*dá sono*» [Eε8]. Num sentido contrário, os mesmos estudantes do 3.º Ciclo [Eε7, Eε8; Eε9; Eε10] salientaram a realização de trabalhos, tradicionalmente individuais e sobre diversas temáticas, que lhes permitem «*saber aquilo que se passa à volta do mundo*» [Eε7]. Na verdade, esse tipo de estratégias educativas tende a aproximar-se de práticas de educação sobre cidadania. Pode-se, então, evidenciar uma relação entre estas experiências pedagógicas com a consolidação da ideia de que educação cidadã «*é falar sobre cidadania*» [Eε7], numa conversa que agrega diferentes temáticas, como as regras, o funcionamento social, as desigualdades, entre outros. Tal pode ler-se nos seguintes excertos:

Eε5: *Tivemos a falar que há coisas tipo... obrigatórias e há coisas que não é preciso fazer, mas temos que fazer. (...) Tipo, quando nós nascemos temos que escrever o nome de nós... os nossos pais escrevem o nome de nós...*

Eε6: *Num prazo de 30 dias.*

Eε5: *... num prazo de 30 dias, se não fizerem isso não sei...*

Eε6: *Pagam uma multa.*

Eε10: *Culturas.*

Eε9: *Culturas, ah... já não me lembro.*

Eε10: *Sobre as culturas, a religião, as características ...*

Eε9: *Tivemos que fazer um PowerPoint e depois tínhamos que escolher... tinha por exemplo, podíamos escolher, a religião, o vestuário, a alimentação, ...*

Talvez este aspeto permita explicar a valorização conferida, e explicitada em parágrafos anteriores, à relação entre educação para a cidadania e legado cultural. E são os estudantes mais velhos que interpretam estas temáticas como particularmente relevantes para desenvolverem uma melhor consciência social.

Adicionalmente, uma aprendizagem cidadã focada no *saber sobre* tende a favorecer dinâmicas de maior passividade dos estudantes, tanto em contexto de sala de aula, como em espaços escolares mais alargados. Neste âmbito, os estudantes percecionam que as decisões que tomam, em ambiente escolar, têm sobretudo impacto nas atividades que vivenciam durante o intervalo, como utilizar ou não o trampolim [Eε5] ou os matrecos [Eε7; Eε8], e na

dinâmica de sala de aula, nomeadamente na escolha da disposição da sala [E5; E7; E8] e na possibilidade de intervirem pela realização de exercícios [E10], pela leitura [E7; E8] ou pela participação oral [E1; E6; E8]. Ainda que com menos expressão no seu discurso, as crianças também referiram a possibilidade de participarem em diferentes projetos, como o orçamento participativo [E3; E4; E5; E6], o *Concurso Nacional de Leitura* [E1; E2] ou as atividades de teatro e as campanhas de voluntariado promovidas pela escola [E8].

Apesar de as práticas educativas não serem substancialmente diferentes, parece existir uma certa distinção entre aquilo que é valorizado pelos estudantes de cada nível de ensino, o que talvez se relacione com a sua maturidade e/ou com uma maior realização dos trabalhos de pesquisa, menos referidos pelos alunos (e professores) do 1.º Ciclo.

As crianças mais novas tendem a realçar a aprendizagem de regras [E5; E6], porque em educação para a cidadania «*aprende[-se] a ser bem-comportado*» [E2] e, por isso, também há a ideia de consequências [E2; E5] ou *castiguinhos* [E1]. Em concordância, revelaram a relevância de não serem *maus* [E6], nomeadamente de não baterem nos colegas [E1; E3; E6], de se preocuparem com eles [E2], de respeitarem os outros (colegas e professores) [E6] e de serem pontuais [E3; E6]. Como sumariaram os mesmos estudantes, a educação para a cidadania implica que os alunos «*se portem bem uns com os outros*» [E2], o que assenta em ações de «*responsabilidade e bondade para com os outros*» [E6].

Por sua vez, os jovens do 8.º ano valorizaram a abordagem de temas, como as causas e as consequências da guerra e os refugiados [E7; E8], o Holocausto, associado à figura de Anne Frank [E7; E8; E10], o trabalho infantil [E7] e a diversidade cultural, particularmente na sua dimensão europeia [E8; E9; E10]. Em consonância, verifica-se que os estudantes mais velhos parecem interpretar a formação cidadã como um processo que visa «*ensinar as pessoas como ser um bom cidadão e dar uma visão do mundo, de outras pessoas, de outros cidadãos*» [E8], nomeadamente dos mais desfavorecidos, como aqueles que «*passam fome, [e] os sem abrigo*» [E7].

Apesar destas diferenças, parece existir convergência na valorização da figura do professor. Para os estudantes entrevistados [E2; E3; E4; E5; E6; E7; E8; E9; E10], os professores são agentes interessados no seu crescimento no domínio da cidadania. Para os mais novos, destaca-se a mediação de conflitos, promovida pelos docentes, que potencia um clima de convivência pacífico e de amizade entre os colegas. Para os mais velhos, que não generalizaram a ideia, o contributo (da maioria dos) professores advém da indicação de regras e da afirmação, de cada um deles, como um exemplo para os seus alunos. Estas tendências podem ler-se nos seguintes excertos:

Moderador: *E a vossa professora ajuda-vos a aprender as questões de cidadania?*

E2, E5 e E6: *Sim.*

E4: *Ajuda.*

E2: *A professora também é professora de Formação Cívica, porque acho que formação cívica é que uns se portem bem uns com os outros.*

E3: *Ela, às vezes, quando alguém bate, ... Ela tem que resolver, mas sempre sem briga.*

E6: *Ela chama essa pessoa que bateu, para a sala, e eles conversam a pedir desculpa, uns aos outros.*

E8: *Oh... No geral, eles tentam-nos ensinar a sermos melhores pessoas. (...) Pondo as regras deles.*

E7: *Dizendo o que é o bem e o mal (...).*

Moderador: *Mas acham que a única forma que os professores vos ajudam nisso é na lógica do bem e do mal? Do que está certo e do que está errado?*

Eε8: *Não. Mas acho que indiretamente, na maneira de eles serem, connosco, influencia um bocado a nossa maneira de agir com o mundo.*

8.2.5.5. Síntese: (Educação para) a cidadania como multiplicidade

Tendo por base o apresentado ao longo das páginas anteriores, mas agora cruzando-se os dados provenientes das entrevistas aos diversos agentes educativos e dos documentos curriculares orientadores, parece ser possível atribuir-se à cidadania, na sua dimensão conceptual e pedagógica, um sentido de multiplicidade, também caracterizador do agrupamento ε.

Lembram-se, desde logo, os textos enquadradores que já indiciam uma cultura institucional que não se resume ao emanado pela tutela – algo que o diretor corroborou ao defender que «*não [se] pode ficar no plano da teorização*» [Dε].

Tal cultura organizacional norteia, por exemplo, a opção por uma oferta curricular, pelo agrupamento ε, de lecionação de *Formação Cívica* ou de *Expressão Pessoal e Social*. Esta multiplicidade de componentes curriculares, em articulação com *Cidadania e Desenvolvimento*, parece assumir-se como o espaço-tempo privilegiado para a abordagem de diferentes conteúdos associados à cidadania, através de uma diversidade de estratégias, como discussões, análises de vídeos e, também, pequenos trabalhos que podem, ou não, ser influenciados pela aprendizagem de projeto. Esta opção é, pelos professores entrevistados (que relembram a sua função de modelo para os mais jovens), mais uma frente assumida para, no 1.º Ciclo, contribuírem para a formação dos cidadãos de hoje e, nos 2.º e 3.º Ciclos, dos cidadãos de amanhã. Tal distinção sustenta-se, então, numa conceção múltipla daquilo que é a cidadania da infância, reconhecendo-se diferenças entre as perspetivas dos alunos e das professoras do 1.º Ciclo e, num outro sentido, as dos docentes, incluindo-se o diretor, dos 2.º e 3.º Ciclos.

Esta tendência consubstancia-se, ainda, pelos inúmeros projetos que, mais além de explicitados nos documentos orientadores, são particularmente valorizados por quem se envolve na transição de um projeto idealizado para um projeto realizado. Assim, a *Cidadania e Desenvolvimento*, essa recente componente curricular que, por vezes, é interpretada como «*uma disciplina que caiu dos céus aos trambolhões*» [Pε6], não é entendida como deslocada do comprometimento do agrupamento ε, antes interagindo com a «*sementinha no agrupamento todo*» [Pε2], associada a «*uma prática já enraizada*» [Pε5].

No que concerne, também, a estes projetos, e recordando-se as vozes de diretor, professores e alunos, mencionaram-se, em particular, os exemplos que propiciam, de facto, oportunidades de análise e participação comprometida, na realidade social e escolar, por parte daqueles últimos agentes referidos. Quem atua profissionalmente no agrupamento ε pretende que, através delas, os estudantes «*constru[am] o sentido crítico*» [Pε2] ou «*desenvolvam competências pessoais e sociais*» [Pε4]. E os alunos, seja qual for o nível de ensino frequentado, são já capazes de encarar tais vivências como uma forma de os «*ensinar a ser[em] melhores pessoas*» [Eε8] ou, com maior simplicidade, mas sem menor substância, como o «*aprender a ser um cidadão [de] agora*» [Eε3].

Todavia, ao ter em atenção, em concreto, o significado que os estudantes do agrupamento ε atribuem à (educação para a) cidadania, duas visões diferentes são detetadas, ainda que erguidas a partir de uma assunção de cidadão bom e respeitador. Os do 1.º Ciclo, conscientes dos seus direitos e dos direitos de todos, destacam os valores como elementos que favorecem a sua interação com os pares e outros sujeitos da sociedade. Os mais velhos adotam um certo

discurso de maior enquadramento sistemático e político, relacionado com a necessidade de se cumprirem as leis, sempre que estas existam, de modo a evitar-se a exclusão ou a não-aceitação social.

Porventura, estas várias facetas que a educação para a cidadania adquire na organização educativa analisada derivam, desde logo, de uma atuação que se nota concertada e, em grande medida, «comunitária» [Pε7]. Da liderança do diretor às lideranças intermédias, do projeto educativo às práticas de desenvolvimento curricular, da ausência de formação inicial específica aos diálogos e reflexões entre docentes que procuram (e consideram) contribuir para uma formação efetivamente consequente na aprendizagem cidadã dos seus alunos. Esse processo desenvolve-se por via da abordagem e integração de diversas temáticas, métodos ou propósitos ou, de uma outra forma, a partir de uma multiplicidade de conceções, domínios (de intervenção e de análise) e experiências pedagógicas.

8.2.6. Do currículo em ação à educação para a cidadania em Portugal

Dada a extensão da análise dos processos de desenvolvimento curricular, sintetizam-se, agora, alguns dos principais aspetos analisados. E, como ponto de partida, destacar-se-ão as conceções predominantes e, às vezes, interligadas, assumidas por cada um dos grupos de agentes participantes (diretores, professores e alunos).

Relativamente aos diretores dos agrupamentos de escola, de forma geral e coincidente, estes destacam a inegável importância de cada docente na dinamização de práticas pedagógicas conducentes com os propósitos e valores subjacentes à formação e ação cidadãs. Alertam, também, para a necessidade de se entender a educação para a cidadania como um contributo para o desenvolvimento pessoal, pois a mesma pode influenciar, de modo positivo, a compreensão e ação numa realidade social progressivamente mais complexa e marcada, por exemplo, pelo egoísmo. Por fim, evidenciam a relevância de se promoverem processos de formação cidadã, no domínio escolar, com base naquelas que são as especificidades de cada organização educativa e, inevitavelmente, da sua comunidade.

A perspetiva dos docentes entrevistados, em grande medida, converge com as supramencionadas conceções dos diretores. Genericamente, estes profissionais valorizam a educação cidadã, sobretudo para a afirmação individual dos estudantes, pela aprendizagem de um conjunto de valores sociais, dos quais se destacam o respeito e a tolerância. Depois, consideram que as ações educativas, no domínio da cidadania, são condicionadas pelas especificidades de cada contexto local e instituição. Por isso, apontam a importância das lideranças (e das decisões que tomam ou delegam) e da possibilidade de flexibilizarem o currículo, de forma contextualizada, nomeadamente a adequação dos temas a abordar com os estudantes. No que concerne às práticas pedagógicas, tendem a preferir processos que possibilitem a consciencialização sobre diferentes temáticas (por exemplo, a proteção ambiental ou as relações interpessoais) e, também, dinâmicas influenciadas pela aprendizagem por projeto.

Na opinião dos estudantes, a cidadania associa-se à ação quotidiana de cada um. Mais ainda, remete para comportamentos conducentes com determinados valores, como a solidariedade e o respeito, pelo que a educação para a cidadania deverá favorecer o desenvolvimento de atitudes cívicas particularmente relevantes. Na sua experiência, enquanto alunos, destacam a interação com os professores, maioritariamente entendidos como figuras de referência, o relacionamento com os restantes colegas, e, ainda, o envolvimento organizacional, por exemplo em Assembleias de Turma. Sobre as aprendizagens ocorridas em contexto formal, vão sublinhando aquelas que ajudam à sua consciencialização sobre o mundo, em particular sobre as questões ambientais, e

que facilitam o (seu) convívio social.

Tomando em atenção esta súmula anterior, fica desde já patente que a presente investigação coincide com os dados provenientes de um recente estudo de Campbell (2019), quando no mesmo se explicita que o *ethos* de cada organização educativa, isto é, «the values reinforced within the school, either implicitly or explicitly» (p. 9), tem especial impacto nas dinâmicas de formação cidadã. Efetivamente, verificou-se que as organizações escolares analisadas sustentam as práticas de educação para a cidadania na experiência coletiva dos seus agentes.

Por conseguinte, é esse *ethos*, variável de instituição para instituição, que tem maiores implicações nos processos didático-pedagógicos no âmbito da formação cidadã do que as diretrizes nacionais, comuns a todos os estabelecimentos de ensino. Por outras palavras, ficou claro que as dinâmicas de desenvolvimento curricular contextualizado são, mais do que qualquer outro aspeto, influenciadas pela história de cada organização. E tal reflete-se, por exemplo, na existência de inúmeros projetos – provedoria do estudante, projetos sobre a sexualidade, interação com a comunidade local, ... – que antecedem o atual enquadramento normativo e que repetidas vezes foram referidos pelos agentes educativos entrevistados.

Ainda neste contexto, os dados recolhidos permitem afirmar que o contributo dos diretores de agrupamento, numa lógica contrária a uma liderança gestionária (Lima, 2009), é estruturante para uma estratégia concertada no domínio da cidadania, facilitando, por consequência, um maior envolvimento de docentes e alunos.

Mas, de facto, a sua ação não tem de ser isolada. As diferentes lideranças intermédias, mediante cada caso analisado – coordenador de *Cidadania e Desenvolvimento*, Diretores de Turma ou coordenador de estabelecimento, no 1.º Ciclo –, surgem, também elas, como figuras de referência na orientação e dinamização do trabalho pedagógico no que concerne à educação para a cidadania. E essa necessidade de coordenação, muitas vezes sob a forma de cooperação entre pares, torna-se ainda mais notada quando se constata que a generalidade dos docentes não tem qualquer formação (inicial ou contínua) no domínio da cidadania.

Além dessa reduzida formação específica, perceberam-se, pelos dados coligidos, outros aspetos que condicionam os processos pedagógicos que visam a aprendizagem da cidadania. Um dos que colhe maior expressividade relaciona-se com um entendimento disciplinar desta componente curricular. De facto, embora se tenham ouvido testemunhos de diretores e professores sobre a importância de uma abordagem transversal, as estratégias descritas e as perspetivas dos estudantes evidenciam uma conceção essencialmente disciplinar e que dificulta a consolidação de ações pedagógico-curriculares sistemáticas e articuladas.

No 1.º Ciclo, dada a (aproximação à) monodocência, aquele fator tem menor impacto, mas, ainda assim, ouviram-se relatos de uma estrutura horária rígida, que circunscreve a cidadania, enquanto componente curricular, a um tempo semanal limitado.

Nos 2.º e 3.º Ciclos, esta disciplinarização condiciona, de modo mais notório, o trabalho pedagógico, quando se materializa numa organização semestral e/ou quando este tempo letivo é assegurado pelo diretor de turma que, convergindo com os dados de Lamas (2019), não raras vezes tem de substituir as dinâmicas pedagógicas em torno da cidadania por processos de gestão de cariz meramente burocrático. De ressaltar que estas questões relativas aos estudantes do 5.º ao 9.º ano só são contrariadas quando, a par da *Cidadania e Desenvolvimento*, se mantém no horário dos alunos uma outra disciplina, de *Formação Cívica*, específica para a direção de turma ou, então, e apesar das orientações normativas apenas estabelecerem, como mínimo, um período semanal por semestre, quando o agrupamento opta por reforçar, durante todo o ano letivo, a carga horária daquela componente curricular.

Apesar desta disciplinarização latente, e aparentemente difícil de contrariar, os agentes

educativos não circunscrevem a aprendizagem cidadã ao período específico de *Cidadania e Desenvolvimento*.

Com efeito, foi descrita, sobretudo pelos professores, uma dimensão relacional (professor-estudantes) que é interpretada como realmente pertinente para os processos de formação dos cidadãos mais novos. Embora não se restrinja ao mesmo, é com maior ênfase no 1.º Ciclo do Ensino Básico que os docentes testemunharam um profundo envolvimento emocional, que os implica em dimensões que interpretam como indissociáveis da sua profissão e da educação para a cidadania, mas que ultrapassam o domínio formativo, como o conforto emocional associado a situações de violência doméstica ou o acompanhamento de crianças ao hospital.

Os aspetos descritos no parágrafo anterior, subscritos pelos diferentes agentes educativos, explicitam uma conceção de docente que, inevitavelmente, desenvolve trabalho, por vezes de modo informal e implícito, no domínio da formação cidadã.

Ao mesmo tempo, ajudam a corroborar aquela ideia, tantas vezes afirmada, de que a função de professor não é apenas ensinar, em sentido estrito, mas educar, numa visão mais abrangente e socialmente interativa do conceito (e.g. Freire, 2011; Giroux, 2011).

Todavia, e uma vez mais, estes exemplos tendem a limitar a cidadania, conceptualizada quase exclusivamente numa lógica nacional (excetuando, talvez, os exemplos associados ao ERASMUS+), a aspetos comportamentais. Desta forma, aqueles outros associados à identidade, aos direitos e à autodeterminação individual e coletiva têm menor significado na forma como a escola portuguesa se vai assumindo como um espaço de justiça e de (potencial) transformação curricular e social. Por conseguinte, tais entendimentos e práticas, convergentes com as conclusões alcançadas pelos trabalhos de Biesta (2010; 2011; 2014) e de Carr (1991), salientam aquela tendência para a despolitização do conceito de cidadania, e da sua educação, vinculando-a a uma dimensão essencialmente liberal e individualista e enfraquecendo o compromisso e envolvimento social, ou seja, uma ação concertada e coletiva, potenciadora de mudança. Na verdade, algo que, porventura, também deriva do que vai sendo plasmado nos documentos normativos.

Procurando ultrapassar as especificidades de cada *ethos* organizacional, ao sintetizar a análise empírica do estudo, conclui-se que, embora os diferentes agentes atuantes nos agrupamentos de escolas portuguesas conceptualizem a (educação para a) cidadania como um elemento particularmente relevante, algo que, em certa medida, se lê também nos projetos educativos, a mesma (educação para) a cidadania não é, na generalidade das instituições, inequívoca ou prioritária nas estratégias e práticas didáticas e, em particular, no currículo experienciado e compreendido pelos estudantes.

8.3. (BREVE) ANÁLISE INTEGRADA DOS DADOS

O apresentado anteriormente converge com aquilo que é exposto no trabalho de Brownlee, Johansson, Walker e Scholes (2017), ao corroborar a ideia de que existem múltiplas influências e diferentes formas de agir no domínio da educação cidadã, na sua dimensão escolar.

Nas próximas páginas, procurar-se-á sumariar a forma como as orientações curriculares normativas e as práticas de desenvolvimento curricular contextualizadas interagem no domínio da educação cidadã, em Portugal.

Como já se explicitou, por exemplo pela definição de certas metáforas associadas a cada agrupamento analisado, «different contexts provide different opportunities for acting and being, and thus different opportunities for citizenship learning» (Biesta, Lawy, & Kelly, 2009, p. 17). Dada essa especificidade das dinâmicas organizacionais, no texto que se segue parte-se dos dados recolhidos junto dos agentes educativos, para discutir, implicitamente, os múltiplos

elementos que orientaram a análise em 8.1.1. Isto com o intuito de clarificar relações possíveis entre o que acontece nos diferentes agrupamentos e as indicações curriculares da tutela.

Desde logo, e convergindo com outras realidades nacionais, percebe-se, de forma transparente, que as dinâmicas curriculares contextualizadas associadas à educação cidadã são particularmente variadas. Não esquecendo que existe uma prescrição nacional, também não deixa de haver uma efetiva pluralidade de práticas, quer na sala de aula, quer no domínio mais geral de cada agrupamento. De facto, e, potencialmente ocasionados por certa ambivalência das orientações curriculares próprias da formação cidadã, identificaram-se vários enquadramentos conceptuais que, depois, se consubstanciam em distintas dinâmicas pedagógicas (cf. 8.2.6).

Porém, emergem alguns elementos francamente significativos que, no que concerne à temática em estudo, podem facilmente ser mobilizados para a caracterização da realidade da educação básica, em Portugal.

Desde logo, recolheram-se inúmeros relatos que destacam o trabalho pedagógico, mais ou menos sistemático, para uma abordagem educativa em torno da convivência dos estudantes, não raras vezes associada à aprendizagem de regras, às dinâmicas de mediação de conflitos, à reflexão em torno de temas como a segurança rodoviária e os valores sociais ou à existência de disciplinas específicas como *Formação Cívica e Expressão Pessoal e Social*. Esses dados, em certa medida, interagem com o apresentado por Lamas (2019), nomeadamente quando a investigadora revela que os estudantes portugueses estabelecem uma relação muito próxima entre o conceito de cidadania e «o respeito pelas regras de convivência» (p. 378).

Sublinha-se, então, que os dados analisados neste trabalho transparecem, essencialmente, a existência de processos mais centrados na convivência, por vezes acrítica, na realidade escolar, do que na promoção de aprendizagens e experiências coincidentes com o efetivo envolvimento dos estudantes na realidade social mais alargada onde agem todos os dias. Assim sendo, parece não se corroborar a perspetiva de que, na prática, a afirmação da agência das crianças e dos jovens é um elemento estruturante para a construção e consolidação da sua cidadania. Mas, em contrapartida, converge-se com as orientações curriculares prescritas, nas quais pouco se alude à possibilidade de os estudantes participarem, efetivamente, na realidade escolar ($f_i^* = 0,05\%$) ou na comunidade local ($f_i^* = 0,95\%$).

De salientar, contudo, que não são inexistentes as práticas que visam uma real participação social dos estudantes. Com uma presença muito menos sistemática nos contextos escolares, apontam-se a participação em campanhas de solidariedade ou de recolha de fundos, a interação com a comunidade local, nomeadamente com as famílias, a Junta de Freguesia e a autarquia e a dinamização de desfiles de sensibilização para temáticas atuais. Estes exemplos, como é ilustrado pela investigação de Akar (2014), têm particular interesse para a aprendizagem.

É ainda importante assinalar, num outro sentido, a abordagem conceptual relacionada com problemáticas especialmente pertinentes, como a paz, o ambiente ou a igualdade de género. Também este ponto em muito se relaciona com as diretrizes nacionais, uma vez que tais temáticas estão integradas no currículo oficial (cf. Tabela 1).

Estas dinâmicas de participação e compromisso social podem interagir com um outro eixo relacionado com a identidade e o estatuto dos estudantes. Tendo por base o material empírico recolhido, verifica-se, na mesma linha de análise, uma omnipresença do ‘*respeito*’ como um elemento que os agentes educativos consideram estruturante para a vivência e aprendizagem cidadã. Tal especificidade parece dialogar com as conceções de Jackson (1975) que discute sobre a forma como a escola tende a induzir, através do currículo oculto, atitudes de obediência e passividade.

Foram também referidos, ainda que em menor número, outros valores similares, como

a ‘tolerância’, a ‘amizade’ e a ‘empatia’, ilustrativos de uma conceção de (educação para a) cidadania que inclui a diversidade identitária de cada um. E tal relaciona-se com os dados analisados a propósito do currículo prescrito (cf. Figura 10 e Figura 11).

Atentando, agora, nas dinâmicas escolares, podem sintetizar-se dois pontos distintos.

Por um lado, aquele com maior expressão, e que se relaciona com os processos de convivência nos espaços escolares, ora reveladores de estudantes ‘fabulosos’ e promotores da integração dos colegas, independentemente das suas características, ora marcados por ações de ‘ostracização’ e ‘violência’. Nesse sentido, constata-se a existência de especificidades de cada agrupamento no que concerne aos processos relacionais, porém, no geral, a partilha dos espaços comuns (nomeadamente na escola) tem particular relevância para a formação cidadã dos mais jovens, enquanto espaço-tempo de inter-relação e (re)construção identitária.

Por outro lado, podem referir-se as dinâmicas de desenvolvimento curricular associadas ao trabalho em sala de aula. De acordo com a interpretação dos dados alcançada, as tarefas propostas parecem incidir, essencialmente, em pequenos trabalhos de grupo que implicam a interação entre os diferentes estudantes e, de forma mais recorrente, na abordagem de temáticas particularmente relevantes, como o multiculturalismo, a saúde, a sexualidade, a igualdade género e, também, os refugiados. Tais opções convergem, assim, para a consolidação de um pensamento social e identitário assente no pluralismo democrático (Gimeno Sacristán, 2003), como condição necessária para o desenvolvimento pessoal de cada estudante, o que, nas suas palavras, facilita que se assumam como «bons cidadãos».

Essa interpretação permite constatar que, de forma genérica, a escola portuguesa surge como uma instituição que garante o respeito pela «autonomia, dignidade e identidade do educando» (Freire, 2011, p. 48). Porém, tanto no currículo prescrito, como nas experiências escolares de cada estudante, as questões relacionadas com o reconhecimento da humanidade partilhada, as cidadanias transnacionais e a autoconsciência, são aspetos com pouca expressão, quer nas práticas pedagógicas, quer nas indicações nacionais (cf. Figura 13 e Figura 14).

A este propósito, recorda-se que, nos dados recolhidos junto dos agrupamentos de escolas, as questões associadas à identidade (e cidadania) europeia e cosmopolita são residuais, remetendo, apenas, para o projeto ERASMUS+, ou seja, o acolhimento, nas escolas portuguesas, de estudantes europeus. Esta análise, pelo menos em parte, é corroborada pelo estudo de Lamas (2019), quando a autora explica que os aspetos subjacentes à cidadania europeia não são enumerados quando se questionam os estudantes do Ensino Secundário sobre «o significado/o sentido de educar para a Cidadania» (p. 364).

Ainda a propósito dos processos de desenvolvimento curricular contextualizado, os dados coligidos permitem aludir, nesta síntese, aos aspetos relacionados com a autodeterminação dos estudantes, isto é, associados ao modo como as escolas e as salas de aula se estruturam como espaços de *deliberação democrática* (Sorial & Peterson, 2019). Com particular incidência no 1.º Ciclo do Ensino Básico, destacam-se o orçamento participativo e a definição de regras de sala de aula, que, embora poucas vezes mencionados pelos estudantes, convergem, pelo menos em parte, com os pressupostos já enunciados. Também neste âmbito, identificam-se, nas realidades analisadas, exemplos tradicionalmente associados ao autogoverno dos estudantes, como as Assembleias de Alunos. Todavia, o material empírico analisado coincide sobretudo com outras investigações, nomeadamente a de Ribeiro (2010), que, partindo dos dados que recolheu junto de docentes e discentes nacionais, explicita que, nas escolas portuguesas, «estas assembleias acontecem esporadicamente» (p. 343). Além disso, fica claro que, por vezes, tais processos têm um cariz mais consultivo do que deliberativo, enfraquecendo, assim, as suas potencialidades para uma aprendizagem democrática.

A especificidade acima apontada, uma vez mais, interage com o que foi analisado a propósito do currículo nacional, porque se verificou uma reduzida referência direta a processos efetivos de autodeterminação ($f_i = 0,89\%$).

De facto, fica claro que as decisões ligadas à seleção e planificação curricular têm diminuta, ou nenhuma, influência dos estudantes, perpetuando-se um racional educativo pelo qual os alunos são curricular e pedagogicamente mais passivos. Estes dados cruzam-se com um estudo desenvolvido por Rosales López (2015), a propósito da realidade galega, segundo o qual em nenhuma das escolas analisadas «se hace referencia a la participación del alumno por propia iniciativa en la propuesta de tema o en desarrollo de los mismos» (p. 117). Por conseguinte, o recreio tende a ser notado como o único espaço onde as crianças e os jovens podem decidir autonomamente o que fazer.

Há um outro ponto que pode ser sintetizado a partir do estudado neste trabalho e que é revelador da correlação, nas organizações escolares, entre a promoção da agência dos estudantes, como elemento indispensável para a afirmação da sua cidadania, e o desenvolvimento de um trabalho sistemático em torno dos direitos humanos. Apesar de não ser possível reconhecer essa total linearidade nos agrupamentos escolares portugueses, os dados recolhidos mostram que, pelo menos em parte, nas escolas onde o discurso dos estudantes, principalmente dos mais jovens (1.º Ciclo), transparece maior consciencialização sobre os seus direitos, também se verificam mais referências a dinâmicas de participação na realidade escolar, algumas até com características democráticas.

Todavia, de forma generalizada, quer pelo currículo prescrito ($f_i = 0,37\%$), quer pelo currículo em ação, a aprendizagem sobre e em direitos humanos não é uma prioridade nas escolas portuguesas. Ainda assim, as lideranças de topo e os projetos educativos tendem a relacionar a vivência educativa nos agrupamentos com os direitos humanos. Os professores e alunos, por sua vez, fazem uma associação, por vezes de dependência, entre os direitos e os deveres, parecendo não assumir de facto uma conceção de inalienabilidade dos direitos consagrados ora pela *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), ora pela *Convenção sobre os Direitos das Crianças* (1989).

Deste modo, as dinâmicas pedagógicas associadas à educação sobre a para os direitos (humanos), nos contextos escolares estudados, não implicam a consciencialização sistemática, por parte dos estudantes, dos seus direitos, nem se relacionam com uma docência sustentada naqueles primeiros como um compromisso moral e ético da ação pedagógica. Mesmo quando são abordados temas particularmente pertinentes neste domínio – o Holocausto, os refugiados, a violência doméstica –, não se recolheram indícios de que as reflexões sobre a (e a crítica à) realidade social se concretizem por via de uma abordagem centrada nos direitos humanos. Neste contexto, as orientações curriculares nacionais e os agrupamentos portugueses parecem não criar condições que permitam a construção de «pedagogical spaces so that symmetries and asymmetries of suffering are not simply recognized to evoke certain feelings but rather those feelings are interrogated to promote pragmatic action for transformation» (Zemblyas, 2015, p. 14).

Verificaram-se alguns exemplos, essencialmente no 1.º Ciclo, que vão contrariando esta tendência. Contudo, os mesmos pressupõem, sobretudo, mas não em exclusivo, uma abordagem curricular orientada para o conhecimento dos direitos. Por conseguinte, constata-se uma efetiva ausência de mobilização dos direitos humanos como elemento de consciencialização da humanidade comum, como lente de análise da realidade social ou, ainda, como incentivo para a sua transformação.

Clarificando o descrito nas linhas anteriores, fica patente que, genericamente, as questões

relacionadas com a participação, convivência e respeito social são aquelas que têm presença mais notória no currículo oficial (cf. Gráfico 1) e nas dinâmicas educativas, o que vai ao encontro de uma tendência internacional de despolitização dos processos de educação (para a cidadania).

De forma sumária, é inequívoco que a cidadania é referenciada no currículo prescrito, como também é integrada, pelos diferentes agrupamentos, no currículo em ação. Todavia, constata-se que o conceito mobilizado é circunscrito na sua complexidade e, ainda, nas suas potencialidades de ação e intervenção política/social.

Numa única frase, pode afirmar-se que a educação para cidadania, na sua plenitude democrática, não é uma prioridade no desenho e desenvolvimento curricular nacional.





9. CONCLUSÕES

Qualquer projeto de investigação pressupõe o percorrer de um caminho que permita responder aos propósitos empíricos que o motivaram, bem como alcançar possíveis contributos para uma reflexão mais ampla sobre a temática analisada.

Como forma de concluir este trabalho, e recuperando o caminho que o mesmo ocasionou, retomam-se, a seguir, os objetivos de investigação subjacentes ao projeto, clarificando-se a resposta possível para cada um deles e, por consequência, também para a questão de investigação desde logo definida. Depois, discutem-se possíveis implicações da pesquisa, tanto no âmbito educativo como no domínio investigativo, e esclarecem-se eventuais limitações que, porventura, terão condicionado o trabalho desenvolvido.

Por fim, apresentam-se algumas considerações, num tom mais pessoal, que permitem interrelacionar as várias partes que compõem este texto.

9.1. ENTRE A QUESTÃO E OS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Com o presente trabalho pretendeu-se perceber, de forma abrangente pois mobilizadora de elementos vários, *‘que relações existem entre o currículo e a educação para a cidadania na etapa escolar compreendida entre o 1.º e o 9.º ano do Ensino Básico português’*. Nas páginas que se seguem procurar-se-á apresentar, de modo sintetizado, uma conclusão face a cada objetivo definido, assim como uma (possível) resposta à pergunta de investigação que norteou o propósito empírico da pesquisa.

- *Identificar o entendimento de educação para a cidadania perfilhado nas políticas educativas/curriculares portuguesas.*

O sistema educativo português vivencia, no presente momento, um processo de alterações legislativas que visam propulsionar um conjunto variado de alternativas curriculares a serem consideradas pelas organizações escolares (Cosme & Trindade, 2019).

As atuais políticas para o Ensino Básico estabelecem a cidadania como uma componente curricular própria – disciplina autónoma nos 2.º e 3.º Ciclos e área transversal no 1.º Ciclo –, assumindo-se, portanto, que os normativos em vigor evidenciam uma tendência de valorização desta área do saber.

Todavia, num outro sentido, optou-se por não desenvolver um efetivo documento curricular de referência para cidadania, especificamente para a componente curricular de *Cidadania e Desenvolvimento*. Em contrapartida, universalizou-se um conjunto de temáticas a abordar e apostou-se na alusão a outros documentos, previamente desenvolvidos, que não têm carácter vinculativo. Associada a esta diversidade, considerando os vários textos analisados, verifica-se, também, não existir uma conceção de ‘cidadania’ comumente perfilhada em todos eles. Porém, os mesmos apresentam, genericamente, um enquadramento político-curricular que visa contribuir para a formação de cidadãos em construção, num diálogo implícito com Marshall (1967).

De alguma forma, e mobilizando uma vez mais o trabalho de Bron e Thijs (2011), pode afirmar-se que os atuais normativos se ligam a uma ideia de ambiguidade política. Mais ainda, pese embora a existência de um documento denominado de Estratégia Nacional de Educação

para a Cidadania, não deixa de se constatar uma dispersão de orientações que não tornam clara e transparente a estratégia subjacente.

- *Compreender de que forma o currículo prescrito – Aprendizagens Essenciais –, através dos conhecimentos e capacidades selecionados, promove, ou não, a educação para a cidadania.*

Nos documentos curriculares analisados destaca-se a ausência de referências explícitas à cidadania dos estudantes do Ensino Básico, como se existisse certa dificuldade em reconhecer, de forma sistemática, a cidadania das crianças e dos jovens, perpetuando-se, assim, uma conceção ambígua sobre tal especificidade (Cockburn, 2013; Heywood, 2018a, Lister, 2007a).

Depois, e convergindo com o já diagnosticado em outros estudos internacionais (Keating, 2014; Lister & Pia, 2008; Osler, 2015), há uma maior incidência na dimensão nacional da cidadania. De facto, os aspetos relacionados com as cidadanias transnacionais (cidadania europeia e cidadania cosmopolita) têm uma representação meramente simbólica, não sendo os mesmos aparentemente prioritários. Contrariam-se, assim, as perspetivas defendidas por Pinar (2015), associadas à ideia de cosmopolitismo e alteridade como elementos especialmente pertinentes no currículo.

Em sentido contrário, valorizam-se os aspetos curriculares relacionados com o compromisso e participação social dos estudantes. Neste domínio, ainda que se reconheçam referências ao trabalho pedagógico em torno da participação dos estudantes e do desenvolvimento de uma mais consciente leitura do mundo (Freire, 2013), pela interpretação da realidade social e ambiental e pela identificação dos seus problemas, tendem a sobressair as questões relacionadas com as competências de comunicação do aluno. Tais indícios confluem com múltiplos trabalhos do campo dos estudos curriculares (Apple, 2012; Carr, 1991; Giroux, 2014; Paraskeva, 2011; Trindade, 2011), que têm evidenciado um menor ímpeto democratizador do currículo e, através dele, das sociedades. Além disso, percebe-se uma reduzida representatividade, nos documentos orientadores, de saberes e competências relacionados com a identidade e o estatuto, a autodeterminação (e emancipação) dos alunos e, ainda, com os direitos individuais e coletivos.

Sumariamente, os documentos curriculares analisados confirmam uma conceção de cidadania que não integra toda a sua complexidade, porque a direciona, predominantemente, para uma ação mais passiva e de observação. Porventura, será importante revitalizar um currículo verdadeiramente democratizador, assente numa cidadania interventiva, não circunscrita às fronteiras nacionais, que é cultural, económica e sexualmente inclusiva e, também, consciente de compromissos sociais, sem ignorar direitos individuais e coletivos.

- *Analisar os documentos curriculares das escolas – como o projeto educativo de escola ou os projetos curriculares – e a sua relação com a educação para cidadania.*

A totalidade dos documentos analisados, mais específicos de cada agrupamento, evidencia uma efetiva relação com a educação para a cidadania. Genericamente, tal acontece a partir de duas linhas complementares.

A primeira relacionada com a assunção dos princípios e funções sociais inerentes a cada instituição, talvez num plano retórico. Neste domínio, e em consonância com múltiplas perspetivas (Diogo, 2008; Gimeno Sacristán, 2015; 2018; Carbonell, 2018), aqueles documentos explicitam a importância de cada organização desenvolver um trabalho educativo não circunscrito a uma lógica meramente instrutiva, mas antes que vise desenvolver competências e valores facilitadores da interação entre indivíduos. Deste modo, os

agrupamentos de escola definem-se como instituições educativas que assumem, até de forma explícita, a responsabilidade de formar os seus mais jovens cidadãos, não podendo limitar os processos pedagógico-curriculares aos saberes disciplinares tradicionais.

A segunda linha remete para a dinamização de projetos e práticas reais, que subjazem ao plano estratégico/prático de cada instituição. Neste âmbito, emergem vários elementos que clarificam essa ação das organizações focada na formação cidadã dos alunos, como: a existência de componentes curriculares próprias – das quais se destacam, por exemplo, a *Expressão Pessoal e Social* e, também, a *Filosofia para Crianças*; o desenvolvimento de projetos de inclusão educativa, social e cultural e de interação com a comunidade – nomeadamente aqueles que remetem para a educação para a saúde; a existência de grupos de estudantes (rádio da escola, grupo de ciências, ...) ou, então, de auscultação dos alunos; o acolhimento do projeto europeu ERAMUS+.

Porém, importa salientar que, apesar do mencionado, contam-se evidências que sugerem um maior impacto das preocupações associadas às componentes curriculares de Matemática e Português, por exemplo, pela atribuição de mais horas letivas às mesmas ou pela aposta recorrente em apoios e projetos específicos com essas disciplinas.

Assim, à semelhança das orientações políticas, também os documentos organizacionais estratégicos testemunham alguma ambiguidade intrínseca. Há, pois, uma tensão latente entre, por um lado, o privilegiar processos de formação cidadã e, por outro, o responder aos enquadramentos políticos, sociais, ideológicos e curriculares que, à semelhança do que sucede em múltiplos contextos geográficos (Apple, 2000; 2012; Katsarou & Tsafos, 2017; Torres Santomé, 2017), (hiper)valorizam a Língua Materna e a Matemática. Tal especificidade consolida a ideia de que, até no domínio local, os processos de desenho curricular se associam implicitamente a um conflito (Paraskeva, 2011).

• *Perceber a perspetiva e influência dos agentes educativos (diretores, docentes e estudantes) no desenho e desenvolvimento curricular de cada instituição e a sua relação com a promoção da cidadania em contexto escolar.*

Os diretores são agentes particularmente relevantes, no âmbito da liderança educativa, no que concerne aos processos de educação para a cidadania e à consciencialização generalizada sobre a relevância dos mesmos. Neste domínio, genericamente, os gestores escolares subscrevem as conceções de que as finalidades educativas e os propósitos da ação escolar não podem circunscrever-se à aprendizagem de conteúdos (Diogo, 2010; Roldão, 2017b; Rosales López, 2015). Desta forma, assumem a responsabilidade de os estabelecimentos de ensino desenvolverem processos que, em complementaridade ou articulação com os propósitos mais tradicionais, também visem a educação cidadã dos estudantes.

Todavia, e convergindo com o resultado de outras investigações (Teixeira, Diogo, & Duarte, 2018), o discurso destes agentes mostra algum afastamento do seu trabalho face às questões mais curriculares e/ou pedagógicas desenvolvidas. De facto, pelo menos em parte, devido a lógicas de *accountability* (Trindade, 2011) e/ou hiper-regulação burocrática (Lima, 2009, 2014b), os diretores entrevistados dedicam-se, predominantemente, a ações de cariz mais técnico, distanciando-se de uma efetiva liderança educativa que visa a construção de um sentido político e pedagógico de intervenção na (e através da) organização escolar (Afonso, 2010).

No que diz respeito à ação educativa relacionada com a educação para a cidadania, os diretores escolares surgem, essencialmente, como facilitadores dos processos, como agentes que ora autorizam as dinâmicas sugeridas por outros agentes, ora garantem os recursos necessários

para as desenvolver. Porém, quando os mesmos adotam uma postura mais interventiva, de efetiva liderança, os restantes professores, e também os alunos, valorizam essas decisões, destacando-as como pertinentes e adequadas, o que permite que aquelas, progressivamente, se insiram na cultura organizacional da instituição.

No final, é possível afirmar que os diretores nacionais entendem os processos de formação cidadã como uma responsabilidade alargada das diferentes instituições educativas, mas as especificidades da sua função vão impedindo um envolvimento mais sistemático nas intervenções levadas a cabo. A par do referido, nota-se uma parcial centralização da sua ação na escola-sede, evidenciando-se, talvez pela sua especificidade, menor influência da liderança de topo nas escolas do 1.º Ciclo.

Por parte dos professores não se verifica uma aceitação generalizada da cidadania dos alunos, e a cidadania, no geral, apresenta um cariz passivo, associado ao respeito, à tolerância, aos deveres e às regras sociais. Tal tendência faz com que uma postura mais ativa e crítica dos cidadãos-estudantes, em relação à qual Giroux (2011; 2014; 2018) é particularmente entusiasta, seja menos referida. Esta perspetiva, todavia, não dilui, no entender dos professores, a pertinência e a importância de a escola desenvolver processos que visem a formação cidadã dos estudantes, justificando-o pelas características menos positivas do contexto contemporâneo e, em parte, pelas especificidades locais.

Além disso, assumem-se como particularmente responsáveis pela formação cidadã dos alunos, entendendo-a como uma forma da sua prática docente «link people back to the world» (Biesta, 2013, p. 72).

Mais ainda, os mesmos, que genericamente não tiveram formação específica no domínio da cidadania (excetuando os coordenadores de *Cidadania e Desenvolvimento*), consideram que quaisquer práticas pedagógicas, independentemente das orientações normativas/curriculares, pressupõem trabalho neste âmbito. Neste sentido, valorizam os processos pedagógicos associados, por exemplo, ao comportamento dos alunos, às atitudes que demonstram e à necessidade de mediar conflitos. E destacam, também, projetos promovidos pela instituição escolar e/ou em articulação com a comunidade que se associam à educação ambiental ou política, à consciencialização dos problemas sociais ou à compreensão dos processos democráticos.

Para os docentes, então, a educação para a cidadania é uma ação intrínseca ao trabalho pedagógico, vinculada a uma intenção de contribuir, positivamente, para as atitudes dos estudantes e, também, para a sua consciencialização face à realidade social e ambiental.

Por sua vez, os alunos assumem a cidadania, nomeadamente a sua, como um aspeto muito próximo da prática quotidiana de cada pessoa, relacionada com os comportamentos e valores e com os direitos e deveres. Essas ideias assentam num entendimento social, e interativo, do conceito, vinculado às relações públicas de cada cidadão, o que coincide com as perspetivas de Sarmiento, Marchi e Trevisan (2018), por exemplo.

De modo mais específico, os estudantes valorizam as práticas pedagógicas que lhes permitem consciencializar-se sobre o mundo e, de forma articulada, sobre as ações que deverão ter no interior da escola e, também, na comunidade. Assim, para eles, são sobretudo relevantes as interações pessoais, tradicionalmente de cariz informal, que lhes possibilitam aprender e compreender como agir em relação ao mundo e àquilo que os rodeia e as oportunidades para participarem ativamente na organização escolar (Vasconcellos, 2015), como as campanhas de solidariedade social ou a Associação de Estudantes. Relativamente aos aspetos mais formais, destacam as relações pedagógicas assentes no respeito mútuo e as componentes curriculares que ocasionam o desenvolvimento de uma consciência social, histórica e ambiental mais

ampla.

Como indicado, os objetivos acima explicitados têm como propósito auxiliar a responder à questão: Que relações existem entre o currículo e a educação para a cidadania na etapa escolar compreendida entre o 1.º e o 9.º ano do Ensino Básico português?

Face ao analisado, no atual contexto nacional, é possível reconhecerem-se diferentes relações entre o currículo e a educação para a cidadania.

Considerando o nível macro do processo de desenvolvimento curricular, os textos orientadores testemunham uma tendência ambígua quanto às indicações prescritas e associadas à formação cidadã dos estudantes. Além disso, destaca-se uma conceção implícita dos alunos como *cidadãos futuros* e, de forma complementar, uma valorização dos domínios de cidadania ligados, essencialmente, à participação, sobressaindo os aspetos relacionados com a comunicação.

No que concerne ao nível meso, o discurso patente nos textos organizacionais e, também, o das lideranças de topo de cada agrupamento ilustram uma efetiva preocupação de cada instituição na valorização de trabalho educativo no âmbito da educação para a cidadania. Ainda assim, os diretores, na sua generalidade, não adotam uma postura de envolvimento estratégico, destacando-se, sobretudo, o seu papel como facilitador, reconhecendo-se, também, uma menor influência destas lideranças fora das escolas-sede. Por sua vez, apesar de uma notória preocupação na referência a práticas de educação cidadã (naqueles documentos e nas palavras das direções), este não é um eixo de intervenção prioritário e, em simultâneo, não se constata a existência sistemática de um racional que confira propósito, coesão e coerência à multiplicidade de ações individuais ou projetos organizacionais.

No que concerne à dimensão micro do currículo, a cidadania surge, pela voz de professores e alunos, como um aspeto quase omnipresente na interação didática. Tal justifica-se por uma conceção essencialmente informal(izada) das práticas de formação cidadã, associadas, por exemplo, ao comportamento e atitudes dos estudantes. No que diz respeito especificamente aos professores, essa perspetiva poderá ser explicada pela ausência de formação docente claramente orientada para este campo de atuação.

Por fim, relativamente aos aspetos relacionados com o currículo oculto, parece verificar-se, por vezes de forma inconsciente, que a formação cidadã (tácita) dos estudantes portugueses, pelo menos em parte, converge com as críticas apresentadas por múltiplos autores (Jackson, 1975; Moore, 2015; Torres Santomé, 1998; 2007), uma vez que tende a induzir a acriticidade, a passividade e a obediência.

9.2. LIMITES DA INVESTIGAÇÃO E OUTROS POSSÍVEIS ESTUDOS

No que diz respeito a esta investigação em particular, elencam-se, nas próximas linhas, algumas das suas limitações. Desde logo, o material empírico – orientações curriculares nacionais, documentos curriculares locais e entrevistas – é, todo ele, proveniente de um período cronológico circunscrito, entre 2015-2020. Por isso, a análise desenvolvida aproxima-se de uma espécie de retrato temporalmente marcado, não permitindo compreender a sua tendência evolutiva, ou seja, as mudanças que, eventualmente, foram ocorrendo. Assim, e dialogando com textos no domínio da história do currículo (e.g. Goodson, 2014), surge como possibilidade de trabalho futuro uma investigação em torno das mudanças curriculares, na sua dimensão macro, ocorridas, em Portugal, e como têm condicionado os enquadramentos e práticas associados à formação cidadã dos estudantes nacionais. Num outro sentido, mas mantendo o racional de análise cronológica, seria possível desenvolver um estudo que visasse compreender essas mudanças ocorridas, num dado contexto, pelo acompanhamento periódico

e sistemático das práticas e das concepções dos seus agentes. Pese embora se tenha procurado integrar, ao longo das várias fases da investigação levada a cabo, o contributo de estudos de múltiplos países (Biesta, Lawy, & Kelly, 2009; Bolívar, 2016; Keating, 2014; Rosales López, 2009a), o seu foco empírico está, efetivamente, limitado a uma zona geográfica muito concreta: um distrito português. Tal opção traz subjacente certa seletividade relativamente aos dados considerados, assim como aos enquadramentos locais que lhes estão associados. Deste modo, em investigações posteriores, poder-se-ão analisar escolas que se situem em diferentes distritos portugueses ou, recuperando as tendências de internacionalização dos estudos curriculares (Pinar, 2015), optar por desenvolver uma investigação que integre vários países.

Refletindo, ainda, sobre as limitações do trabalho, recorda-se que o mesmo visou, exclusivamente, entender as interações entre o currículo e a educação para a cidadania no Ensino Básico. Por conseguinte, e como foi já desenvolvido por outros autores (Lamas, 2019; Ruiz-Corbella & García-Blanco, 2016), seria possível ampliar o estudo e integrar as especificidades de outros níveis de ensino, como o Ensino Secundário, o Ensino Profissional e, até, a Educação de Infância. Este espectro mais alargado permitiria uma análise mais transversal no âmbito do desenvolvimento curricular e da formação cidadã.

A par das limitações provenientes do foco de estudo, reconhecem-se, também, as inerentes ao enquadramento metodológico utilizado. Como explicado acima, os dados recolhidos são, genericamente, dados indiretos sobre a ação pedagógica acontecida em cada um dos contextos, pois provenientes ora do discurso dos seus agentes, ora dos documentos curriculares que a sustentam. Porventura, e para atenuar esse aspeto, poder-se-ia ter optado por estratégias que, por exemplo, possibilitassem recolher dados diretamente, como a observação.

Neste domínio, recuperando as concepções de Amado (2014), a utilização de métodos próprios da investigação etnográfica talvez ocasionasse uma quantidade mais variada de dados e uma profundidade de análise superior ou, então, um enquadramento empírico sustentado na investigação-ação poderia facilitar o acesso a dados de tipologias substancialmente distintas, promovendo o aprofundamento da reflexão em torno do currículo e da sua relação com a formação cidadã. Esta opção, poderia, por exemplo considerar a influência dos assistentes operacionais nos processos de convivência escolar, que, como se indiciou pelos dados recolhidos, é um elemento pertinente, ainda que, dada a especificidade da investigação, pouco analisado.

Importa ressaltar, contudo, que esta investigação é amplamente influenciada pelos estudos curriculares, pelo que se procurou estabelecer uma relação muito próxima entre as especificidades epistemológicas e empíricas deste campo com o foco específico da pesquisa – a educação cidadã. Por conseguinte, não deixaria de fazer sentido centrar a atenção noutros eixos de estudo, ainda que se mantivesse aquela relação com os estudos curriculares (Diogo, 2010; Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008): os processos de planificação, as dinâmicas de avaliação, a influência dos manuais escolares, entre outros. Por sua vez, apontando sobretudo para a formação cidadã, seria possível destacar, num trabalho deste teor, outras interdependências significativas, nomeadamente com a pedagogia social, a gestão escolar ou, até, os estudos organizacionais, sempre no sentido de se perceberem as interações entre a escola e a afirmação da cidadania de cada estudante.

Apesar dos limites enunciados, é possível reconhecer-se o potencial do presente trabalho para uma (re)construção mais sólida de um saber específico sobre as interações entre currículo e formação cidadã. Um dos aspetos pertinentes de destacar é o facto de, efetivamente, se consolidar a ideia de que o currículo é uma *conversação complexa* (Pinar, 1999; 2015). O estudo evidencia inúmeras relações entre os processos de seleção de conteúdo, as interações

entre os múltiplos agentes educativos, a existência de uma rede intrincada de temáticas relacionadas com a formação identitária e cidadã, que tornam, por demais evidente, que é necessário reconhecer esta complexidade que está associada ao desenho e desenvolvimento curricular.

Tal especificidade ilustra uma latente tensão entre diferentes influências curriculares. Por um lado, reconhecem-se elementos, marcados por uma ideologia neoliberal, que parecem perpetuar processos de reprodução cultural e de resposta às necessidades da vida adulta e dos contextos laborais, convergindo, por exemplo, com os trabalhos de Apple (2012) ou Torres Santomé (2017). Por outro lado, e de forma dialogante com os trabalhos de Carr (1991) e Diogo (2008), são identificados elementos de maior carácter democrático e democratizante, próximos de uma lógica de justiça curricular. Face ao mencionado, identificam-se contributos específicos que poderão resultar do estudo desenvolvido:

- assumir como necessário reforçar a dimensão cidadã nos processos de seleção (tanto a nível nacional, como a nível organizacional) e desenvolvimento curricular, em particular nos aspetos relacionados com as influências identitárias dos estudantes (nacionais, europeias, mundiais), o reconhecimento dos seus direitos e, ainda, a sua autodeterminação e emancipação democrática.
- destacar as lideranças (de topo e intermédias) nas dinâmicas de desenvolvimento do currículo no âmbito da educação para a cidadania. Mesmo não detendo a total responsabilidade do processo, estabelecem condições para promover a discussão e reflexão partilhada, assim como para identificar esta temática como prioritária.
- reforçar a ação e o enquadramento organizacional do coordenador da componente curricular de *Cidadania e Desenvolvimento*.
- promover, a nível local e/ou nacional, ações de formação, no domínio da educação cidadã, específicas para as lideranças, em particular as intermédias (como coordenadores de estabelecimento e coordenadores de departamento), porque beneficiariam a ação de gestão (pedagógica) que, implicitamente, está vinculada a estes cargos.
- investir na formação dos docentes no domínio da educação cidadã. Este processo poderá ser desenvolvido no âmbito da formação contínua, reconhecendo-se esta área como particularmente prioritária, sobretudo pela ausência genérica de experiências práticas neste âmbito.
- ponderar a integração da educação para a cidadania como uma componente obrigatória nos cursos de formação inicial de professores, ora como uma unidade curricular autónoma, ora como um conteúdo a estudar noutras unidades curriculares como *Desenho e Desenvolvimento Curricular*, *Pedagogia Geral* ou, então, nas que se encontram vinculadas ao estágio.
- evidenciar a importância do professor no domínio da formação cidadã. Este aspeto pode ser consubstanciado, por exemplo, na inclusão de uma reflexão, em turma, sobre aspetos socialmente relevantes (Apple & Beane, 1997), quando os conteúdos o permitem, ou através de escolhas didático-pedagógicas que facilitem a interação entre pares e a experimentação de processos democráticos. Em interações mais informais, como o diálogo com os alunos, os docentes podem ocasionar momentos de crítica a comentários xenófobos, de valorização da diversidade identitária ou, ainda, de consciencialização dos direitos de cada um.
- perceber que as crianças e os jovens não se encontram alienados das questões sociais contemporâneas, reconhecendo-se, na generalidade, como cidadãos efetivos. Nesse sentido, é fundamental que as escolas contribuam para uma consolidação desse pensamento e, também, para a promoção de (mais) momentos pelos quais os estudantes têm a oportunidade de firmar a sua cidadania, como a participação nas decisões da escola ou, então, em ações da comunidade.

9.3. NOTAS FINAIS

Recuperando, uma outra vez, os contributos de Sousa Santos (2008), ao subscrever, pelo menos em parte, que «o conhecimento científico é autoconhecimento» (p. 83), assumo, nestas últimas notas, um discurso mais pessoal.

Vivemos, na contemporaneidade, momentos muito próprios, que permitem pensar a sociedade e a humanidade de uma forma muito concreta, em relação com aquilo que são os tempos atuais, as suas especificidades políticas, ambientais e sociais. Experimentamos, no presente ano, e no momento em que escrevo esta reflexão, circunstâncias muito particulares. O ano de 2020 está a ser marcado por uma pandemia mundial que assolou, e assola, grande parte dos países do mundo, tendo profundas implicações na forma como as sociedades funcionam e, inevitavelmente, na forma como cada cidadão se envolve e interage com essa sociedade. As comunidades tiveram que se reajustar, de reinventar modos de ação quotidiana, para possibilitar a continuidade dos dias, com impactos a longo prazo que são, hoje, impossíveis de prever. Verificou-se uma mobilização social, que procurou, genericamente, contribuir para combater a propagação do vírus, numa ação comprometida com o bem-estar dos grupos de risco e, ainda, apoiar aqueles que se encontram em maior fragilidade económica, pela distribuição de alimentação ou, até, pela criação de acolhimentos de campanha para os sem-abrigo, protegendo-os.

Este ano está a ser marcado, também, por convulsões sociais, algumas vinculadas a um inequívoco revisionismo histórico, que servem para assinalar uma posição política de crítica face a padrões éticos que, tendo sido historicamente aceitáveis, são agora reprovados e contrariados. Sendo criticáveis pensamentos que parecem privilegiar um branqueamento da história, em detrimento de uma reflexão ponderada sobre as condições que ocasionaram ‘artefactos’ sociais, como o racismo e a escravatura, este movimento evidencia, pelo menos em parte, uma contestação social contra tais valores e comportamentos. Será importante analisar, doravante, se essas ações comunitárias possibilitarão, por um lado, uma maior consciencialização face ao racismo latente e oculto na sociedade contemporânea e, por outro, se terão impacto na disseminação de políticas que visem combater a desigualdade social e procurar uma sociedade mais justa.

Mobilizo estes dois exemplos apenas para ilustrar como os contextos sociais são, inevitavelmente, marcados pelas especificidades do seu tempo, pelas múltiplas intervenções cidadãos que lhe são implícitas e, ainda, pelos princípios éticos que as sustentam.

Desta forma, refletir-se sobre (educação para a) cidadania é, também, refletir-se sobre a sociedade, sobre as suas condições, sobre as suas características, sobre o modo como contribuem, ou não, para um bem-comum generalizado. Recuperando um dos poemas (na realidade, canções) que servem de epígrafe a este trabalho, verifica-se, então, a necessidade de se reconhecer que os tempos estão em mudança (*«the times they are a-changin»*), sendo essa, aliás, uma das constantes da realidade social, a sua permanente mudança e (re)transformação.

Esta especificidade implica, inevitavelmente, superar definições de cidadania de cariz mais formal e burocratizado. Em substituição, é preciso consolidar-se uma conceção mais integradora, que se associa a grande parte da experiência social de cada indivíduo, independentemente da sua idade, num entendimento humanista dos relacionamentos sociais e das instituições e, também, dos valores democráticos que os têm de sustentar.

Ainda neste domínio, a recontextualização do conceito de cidadania favorece uma compreensão mais alargada daquilo que é a finalidade de cada um dos sistemas educativos, interagindo tal propósito com a ação de cada agente educativo e, como elemento central deste trabalho, com os processos de desenho e desenvolvimento curricular.

Isto implica, ainda, tomar consciência de que, não raras vezes, a escola necessita de responder a um conjunto múltiplo de estímulos externos. Porém, não se pode ignorar que nem sempre estes estímulos convergem com os princípios subjacentes a uma cidadania democrática, emergindo mais próximos de lógicas individualistas, pelas quais o conceito de ‘cidadão’ pode ser confundido com o de ‘consumidor’. Alerto, portanto, para a necessidade de um debate mais alagado sobre quais os pilares sociais e éticos sobre os quais se deverão erguer os sistemas educativos e, por inerência, nortear aquilo que se ensina, o modo como se aprende e as interações sociais entre os múltiplos agentes que os compõem.

Os atuais enquadramentos normativos – associados à Flexibilidade Curricular – poderão ser propulsores desta discussão mais ampla. Uma vez que se encontra ainda numa fase inicial, este projeto tem o potencial de propiciar uma discussão séria sobre a importância de o currículo e de cada escola se afirmarem social e pedagogicamente, com o propósito máximo de facilitar uma educação humanista, ética e socialmente comprometida e ocasionadora de uma consciencialização e ação cidadãs mais plenas.

Em sintonia, parece-me fundamental desenhar-se uma reflexão mais profunda sobre o modo como, em cada instituição, os diferentes agentes poderão envolver-se numa dinâmica dialética, em que a formação, em sentido estrito, interage com a aprendizagem de saberes (conhecimentos, habilidades, competências, ...) próprios de um cidadão democrático e socialmente comprometido com o bem-comum. Recuperando os contributos de Vasconcellos (2015), é especialmente importante lembrar que o desenvolvimento moral e ético de cada criança e jovem não pode ser perspectivado como uma forma de imposição hierarquizada, mas sim como uma construção pessoal, acontecida através da experiência escolar individual e coletiva.

A este propósito, e como nos ‘canta’ Zeca Afonso na canção mobilizada na epígrafe, a aprendizagem formal, mesmo dos grupos sociais mais desfavorecidos, é um elemento indispensável para as democracias. Por outras palavras, como nos elucida o mencionado cancionista português, o direito à educação, até das crianças provenientes do *«bairro negro»*, assume-se como um pilar estruturante para a consolidação dos valores e princípios democráticos e, como tal, as escolas têm um papel preponderante a cumprir. Parece-me, porém, e dada a história portuguesa de crescente, e tendencialmente contínuo, acesso à escola, que estas instituições podem, também pelo atual enquadramento normativo da Flexibilidade Curricular, refletir mais profundamente sobre a sua responsabilidade social.

Sobre esta discussão interna, ainda que socialmente interativa, creio ser importante as organizações escolares não assumirem o currículo numa dimensão canónica, mas como um projeto vivo, que interage com todos os agentes que compõem a escola e que tornam o processo pedagógico possível. Neste âmbito, saliento dois aspetos. Primeiramente, o potencial do desenvolvimento curricular como uma dinâmica profundamente humanizante, que facilita a consolidação dos valores democráticos em cada um dos estudantes, possibilitando o diálogo com a diferença, com as identidades múltiplas, num processo de corresponsabilização social de todos.

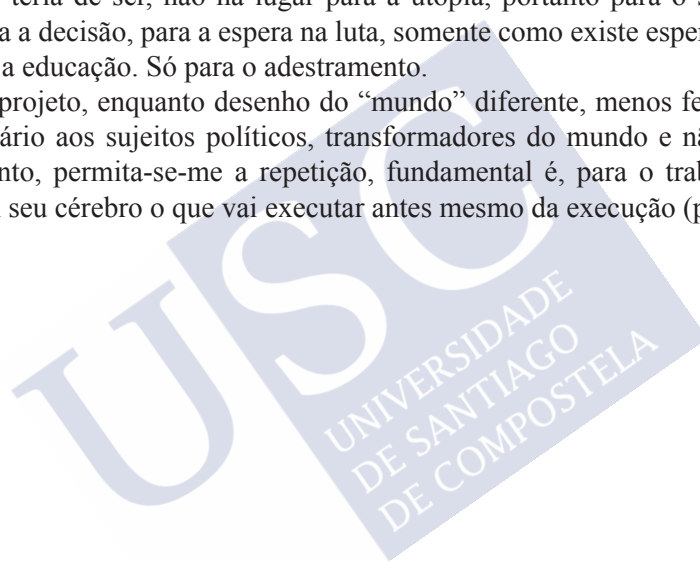
Depois, e porque não tive oportunidade de o aludir no restante texto, enalteço o compromisso humano dos docentes que, nas palavras gravadas e nos olhares comovidos, pude comprovar. A convicção dos professores sobre a sua responsabilidade profissional, e também ética e emotiva, para com os estudantes, ilustrada pelo seu desgaste físico e intelectual, evidencia a forma como a docência é uma profissão incontornável para se compreender a educação e a formação cidadã. Pelas entrevistas recolhidas, pelo modo como os professores discutem as suas práticas, refletem sobre as suas dinâmicas e partilham as suas experiências, é

possível constatar que esta (também minha) profissão tem um potencial imenso. Tal relevância fica particularmente patente quando cada docente assume essa sua humanidade, nomeadamente as suas fragilidades, mas, ainda, a sua responsabilidade social, que não se limita a instruir o prescrito, mas que se compromete com a formação e crescimento de cada estudante.

Termino esta pequena reflexão referindo, esperançosamente, a necessidade de se redescobrirem as potencialidades da escola, do seu currículo, dos seus agentes e dos seus processos educativos, para a construção de uma cidadania globalizante, sustentada num compromisso social fundado nos princípios da democracia, do humanismo, da justiça e, também, na procura de um mundo e de um futuro melhores. Finalizo, então, com as inspiradoras palavras de Freire (2013), que, em certa medida, pretendo que também dialoguem com o presente texto:

Na verdade, toda a vez que o futuro seja considerado como um pré-dado, ora porque seja a pura repetição mecânica do presente, só adverbialmente mudado, ora porque seja o que teria de ser, não há lugar para a utopia, portanto para o sonho, para a opção, para a decisão, para a espera na luta, somente como existe esperança. Não há lugar para a educação. Só para o adestramento.

Enquanto projeto, enquanto desenho do “mundo” diferente, menos feio, o sonho é tão necessário aos sujeitos políticos, transformadores do mundo e não adaptáveis a ele, quanto, permita-se-me a repetição, fundamental é, para o trabalhador, que projete em seu cérebro o que vai executar antes mesmo da execução (p. 87).



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, N. (1999). *História da Filosofia* (6.^a ed., Vol. 1). (A. Borges, F. Sousa, & M. Patrício, Trans.). Lisboa: Editorial Presença.
- Abbagnano, N. (2000a). *História da Filosofia* (4.^a ed., Vol. 5). (N. Valadas, & A. R. Rosa, Trans.). Lisboa: Editorial Presença.
- Abbagnano, N. (2000b). *História da Filosofia* (4.^a ed., Vol. 7). (A. R. Rosa, & A. B. Coelho, Trans.). Lisboa: Editorial Presença.
- Abbagnano, N. (2000c). *História da Filosofia* (4.^a ed., Vol. 6). (A. R. Rosa, & A. B. Coelho, Trans.). Lisboa: Editorial Presença.
- Abrantes, P. (2001). Introdução: Finalidades e natureza das novas áreas curriculares. Em P. Abrantes (Org.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Novas Áreas Curriculares* (pp. 7-18). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Adão, Á. (1997). Estado absoluto e ensino das primeiras letras: as escolas régias (1772-1794). Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian | Serviço de Educação.
- Adão, Á. (2012). Republicanismo, Municipalismo e Ensino Primário: Entre Desígnios e Condicionismos. Em Á. Adão, C. M. Silva, & J. Pintassilgo, *O Homem vale, sobretudo, pela educação que possui: revisitando a primeira reforma republicana do ensino infantil, primário e norma* (pp. 25-44). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Adorno, T. W. (1995). *Educação e Emancipação* (3.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Tera.
- Afonso, A. J. (1999). Educação Básica, Democracia e Cidadania - Dilemas e Perspectivas (Vol. 5). Porto: Edições Afrontamento.
- Afonso, A. J. (2010). Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26, 13-30. doi:10.21573/vol26n12010.19678
- Afonso, A. J. (2013). Um olhar sociológico sobre políticas para a educação, avaliação e accountability. (L. M. Richter, & M. V. Silva, Entrevistadores). *Revista Educação e Políticas em Debate*, 286-296.
- Akar, B. (2014). Learning active citizenship: conflicts between students' conceptualisations of citizenship and classroom learning experiences in Lebanon. *British Journal of Sociology of Education*, 1-25. doi:10.1080/01425692.2014.916603
- Alarcão, I. (2001). Escola Reflexiva. Em I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 15-30). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alexander, A. C., & Welzel, C. (2015). Eroding patriarchy: the co-evolution of women's rights and emancipative values. *International Review of Sociology*, 25(1), 144-165. doi:10.1080/03906701.2014.976949
- Almeida, A. J. (2011). A Escola Primária ao serviço do Estado Novo em Portugal. *Cadernos de História da Educação*, 10(1), 13-31.
- Almeida, S. (2016). Modos de apropriação das políticas educativas para uma gestão curricular contextualizada. *IX Congresso Português de Sociologia: Portugal, território de territórios*, (pp. 5-12).
- Alonso Geta, P. M. (2008). La formación de la ciudadanía. La educación para la ciudadanía. Em S. V. Gómez, & A. S. Aguiar (Eds.), *Educación y Ciudadanía* (pp. 9-18). Las Palmas

de Gran Canaria: Anroart.

- Alonso, L. (2000). Desenvolvimento Curricular, Profissional e Organizacional: Uma perspetiva integradora da mudança. *Revista Território Educativo*, 7, 33-42.
- Althusser, L. (1999). *Sobre a reprodução*. (L. Peretti, E. Orth, Edits., & G. J. Teixeira, Trans.) Petrópolis: Editora Vozes.
- Alviar-Martin, T. (2018). Culture and Citizenship. Em I. Davies, L. C. Ho, D. Kiwan, C. L. Peck, A. Peterson, E. Sant, & Y. Waghid (Eds.), *The Palgrave Handbook of Global Citizenship* (pp. 347-362). London: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/978-1-137-59733-5
- Amado, J. (2011). Ciências da educação – Que estatuto epistemológico?. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45-55.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. doi:10.14195/978-989-26-0879-2
- Anderson, J. M. (2007). *Daily life during the French Revolution*. Connecticut: Greenwood Press.
- Anthias, F., & Yuval-Davis, N. (2005). Racialized boundaries: Race, nation, gender, colour and class and the anti-racist struggle (e-book ed.). London & New York: Routledge.
- Apple, M. W. (1971). The Hidden Curriculum and the Nature of Conflict. *Interchange*, 2(4), 24-40. doi:10.1007/BF02287080
- Apple, M. W. (2000). Official knowledge: democratic education in a conservative age. New York | London: Routledge.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum* (3^o ed.). New York and London: Routledge Falmer.
- Apple, M. W. (2010). Fly and the Fly Bottle: On Dwayne Huebner, the Uses of Language, and the Nature of the Curriculum Field. *Curriculum Inquiry*, 40(1), 97-103. doi:10.1111/j.1467-873X.2009.00469.x
- Apple, M. W. (2012). *Education and Power* (2.^a ed.). New York | London: Routledge.
- Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* New York: Routledge.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (1997). La defensa de las escuelas democráticas. Em M. W. Apple, & J. A. Beane (Orgs.), *Escuelas democráticas* (pp. 13-47). Madrid: Ediciones Morata.
- Apple, M. W., & King, N. R. (1977). What Do Schools Teach? *Curriculum Inquiry*, 6(4), 341-358.
- Aprendizagens Essenciais*. (2018). Lisboa: Ministério da Educação.
- Araújo, M. J., Alves, D., Diogo, F., Martins, F., Lopes, H., Cardoso, I., . . . Cardoso, V. (2016). O que as palavras querem dizer. Em M. J. Araújo, H. Monteiro, A. Bravo, S. Uribe, & T. Martins (Eds.), *EI! Estudar, Investigar e Intervir* (pp. 22-44). Porto: Escola Superior Educação | IPP.
- Araújo, S. A. (2008). Contributos para uma Educação para a Cidadania: Professores e Alunos em Contexto Intercultural. Lisboa: Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Arendt, H. (2007). *A Condição Humana* (10.^a ed.). (R. Raposo, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Ariès, P. (1962). *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. (R. Baldick, Trad.). New York: Alfred A. Knopf Publisher.
- Ariès, P. (1986). La Infancia. *Revista de Educación*, 281, 5-18.
- Aristóteles. (1998). *Política*. (A. Bacelar, Ed., A. C. Amaral, & C. Gomes, Trans.) Lisboa: Vega.

- Asmonti, L. (2015). *Athenian Democracy: A Sourcebook*. Bloomsbury Academic: London.
- Assemblée Nationale. (1789). Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen. Obtido de <http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/la-constitution/la-constitution-du-4-octobre-1958/declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen-de-1789.5076.html>
- Assembleia-Geral da Organização das Nações Unidas. (10 de Dezembro de 1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Obtido de <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- Assembleia-Geral das Nações Unidas. (8 de Abril de 2011). *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training*. Obtido de <https://daccess-ods.un.org/TMP/8173900.84266663.html>
- Assembleia-Geral nas Nações Unidas. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. UNICEF. Obtido de https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Attreed, L. C. (1983). From Pearl maiden to tower princes: towards a new history of medieval childhood. *Journal of Medieval History*, 9(1), 43-58. doi:10.1016/0304-4181(83)90022-2
- Augustine-Adams, K. (2002). 'With Notice of the Consequences': Liberal Political Theory, Marriage, and Women's Citizenship in the United States. *Citizenship Studies*, 6(1), 5-20. doi:10.1080/13621020220118722
- Aurell, M. (2006). Society. Em D. Power (Ed.), *Shot Oxford History of Europe: The Central Middle Ages* (pp. 57-90). Oxford: Oxford University Press.
- Ayste González, A., Lorenzo Moledo, M. M., Payá Sánchez, M., & Trilla Bernet, J. (2008). Educación de las personas adultas y formación para una ciudadanía participativa. Em S. V. Gómez, & A. S. Aguiar (Eds.), *Educación y Ciudadanía* (pp. 125-186). Las Palmas de Gran Canaria: Anroart.
- Azevedo, J. (2015). Descentralização Administrativa e Autonomia das Escolas. 2015: O ano em que se dá mais um passo em frente?. Em *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. I – Conferências e Intervenções* (pp. 90-106). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Bachofen, B. (2011). Why Rousseau Mistrusts Revolutions: Rousseau's Paradoxical Conservatism. Em H. R. Lauritsen, & M. Thorup (Eds.), *Rousseau and Revolution* (pp. 17-30). London: Continuum International Publishing Group.
- Bacon, K., & Frankel, S. (2014). Rethinking Children's Citizenship: Negotiating Structure, Shaping Meanings. *International Journal Of Children's Rights*, 22, 21-42. doi:10.1163/15718182-55680003
- Bailey, M. L. (2012). *Socialising the Child in Late Medieval England c. 1400–1600*. Rochester: York Medieval Press.
- Balibar, E. (2015). *Citizenship*. (T. Scott-Railton, Trad.). Cambridge | Malden: Polit y Press.
- Ball, D. L., & Forzani, F. M. (2007). What Makes Education Research "Educational"? *Educational Researcher*, 36(9), 529-540. doi:10.3102/0013189X07312896
- Banks, J. A. (1990). Citizenship Education for a Pluralistic Democratic Society. *The Social Studies*, 81(5), 210-124. doi:10.1080/00377996.1990.9957526
- Banks, J. A. (2009). Human Rights, Diversity, and Citizenship Education. *The Educational Forum*, 73(2), 100-110. doi:10.1080/00131720902739478
- Baptist, E. E. (2014). *The half has never been told: slavery and the making of American capitalism*. New York: Basic Books.
- Baraldi, C., & Cockburn, T. (2018). Introduction: Lived Citizenship, Rights and Participation

- in Contemporary Europe. Em C. Baraldi, & T. Cockburn (Eds.), *Theorising Childhood: citizenship, rights and participation* (pp. 1-28). Gewerbestrasse: Palgrave Macmillan. doi:10.1007/978-3-319-72673-1
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. (L. A. Reto, & A. Pinheiro, Trans.). São Paulo: Edições 70.
- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação e Sociedade*, 24(82), 63-92.
- Barroso, J. (2015). Estado e Regulação da Educação. *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional*, Vol. I – Conferências e Intervenções (pp. 31-41). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Barroso, M., & Leite, C. (2011). Desafios à gestão de um currículo socialmente comprometido. *Indagatio Didactica*, 3(1), 95-108.
- Bautier, R. H. (1973). *A Economia na Europa Medieval*. (A. G. Mattoso, Trad.). Lisboa: Editorial Verbo.
- Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 91-110.
- Bellamy, R. (2008). *Citizenship: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Bellamy, R. (2019). ‘An Ever Closer Union Among the Peoples of Europe’: Union Citizenship, Democracy, Rights and the Enfranchisement of Second Country Nationals. Em R. Bauböck (Ed.), *Debating European Citizenship* (pp. 47-50). Cham: Springer. doi:10.1007/978-3-319-89905-3_9
- Ben-Peretz, M., & Flores, M. A. (2018). Tensions and paradoxes in teaching: implications for teacher. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 202-213. doi:10.1080/02619768.2018.1431216
- Berlin, I. (2013). *Concepts and categories: philosophical essays*. (H. Hardy, Ed.). Princeton: Princeton University.
- Bernstein, B. (2003a). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language* (Vol. I). London: Routledge.
- Bernstein, B. (2003b). *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmissions* (Vol. III). London: Routledge.
- Bernstein, B. (2003c). *Class, Codes and Control: The Structuring of Pedagogic Discourse* (Vol. IV). London: Routledge.
- Bertram, C. (2004). *Routledge philosophy guidebook to Rousseau and the social contract*. London: Routledge.
- Bertram, C. (2017). Jean Jacques Rousseau. Em E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2017 ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University. Obtido de <https://plato.stanford.edu/archives/sum2017/entries/rousseau/>
- Beyer, L. (2004). Direções do Currículo: as realidades e as possibilidades dos conflitos políticos, morais e sociais. *Currículo sem Fronteiras*, 4(1), 72-100.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. Oxon: Routledge.
- Biesta, G. (2011). *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics*. Rotterdam: SENSE Publishers.
- Biesta, G. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Oxon: Routledge.
- Biesta, G. (2014). Learning in Public Places: Civic Learning for the Twenty-First Century. Em G. Biesta, M. De Bie, & D. Wildemeersch (Eds.), *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere* (pp. 1-14). London: Springer. doi:10.1007/978-94-007-7259-5

- Biesta, G., Lawy, R., & Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: the role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1), 5-24. doi:10.1177/1746197908099374
- Blair, D. M. (2008). Shirley Anita St. Hill Chisholm, "For the Equal Rights Amendment" (10 August 1970). *Voices of Democracy*, 3, 50-62. Obtido de <http://voicesofdemocracy.umd.edu/wp-content/uploads/2010/07/blair-chisholm.pdf>
- Bloch, M. (1979). *A Sociedade Feudal*. (E. L. Godinho, Trad.). Lisboa: Edições 40.
- Bobbio, N. (2004). *Era dos Direitos*. (C. N. Coutinho, Trad.). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Bobbio, N., Matteucci, N., & Pasquino, G. (1998). *Dicionário de Política* (11.^a ed.). (C. C. Varriale, G. L. Mônaco, J. Ferreira, L. G. Cacaís, & R. Dini, Trans.). Brasília: Universidade de Brasília.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bok, H. (2014). Baron de Montesquieu, Charles-Louis de Secondat. Em E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2014 ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University. Obtido de <https://plato.stanford.edu/archives/sum2014/entries/montesquieu/>
- Bolívar, A. (2016). Educar Democráticamente para una Ciudadanía Activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 69-87. doi:10.15366/riejs2016.5.1
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1970). *La Reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions Minuit.
- Boyd, W. (1947). *The History of Western Education* (4.^a ed.). London: Adam & Charles Black.
- Brinkmann, S. (2017). The Interview. Em N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5.^a ed., pp. 997-1038). Los Angeles: SAGE.
- Bristow, W. (2017). Enlightenment. Em E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2017 ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University. Obtido de <https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/enlightenment/>
- Bron, J., & Thijs, A. (2011). Leaving it to the schools: citizenship diversity and human rights education in the Netherlands. *Educational Research*, 53(2), 123-136. doi:10.1080/00131881.2011.572361
- Brotton, J. (2006). *The Renaissance: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Brownlee, J. L., Johansson, E., Walker, S., & Scholes, L. (2017). *Teaching for Active Citizenship: Moral values and personal epistemology in early years classrooms*. Oxon: Routledge.
- Bruner, J. S. (1972). *Relevance of education*. Ringwood: Penguin Education.
- Bruner, J. S. (1977). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bryant, A. (2017). *Grounded theory and grounded theorizing: pragmatism in research practice*. New York: Oxford University Press.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4.^a ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Burns, J. P. (2018). Power, curriculum, and embodiment: Re-thinking curriculum as a counter-conduct and counter-politics. *Gewerbestrasse: Palgrave Macmillan*. doi:10.1007/978-3-319-68523-6
- Cabral Pinto, F. (2004). *Cidadania, Sistema Educativo e Cidade Educadora*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cademartori, D. M., & Cademartori, S. (2007). *Mutações da cidadania: da comunidade ao*

Estado liberal. *Sergio Cademartori*, 55, 65-94.

- Campbell, D. E. (2019). What Social Scientists Have Learned About Civic Education: A Review of the Literature. *Peabody Journal of Education*, 1-16. doi:10.1080/0161956X.2019.1553601
- Candeias, A. (2004). Literacy, schooling and modernity in twentieth-century Portugal: what population censuses can tell us. *Paedagogica Historica*, 40(4), 509-530. doi:10.1080/0030923042000250027
- Candeias, A. (2005). A Primeira República Portuguesa (1910-1926): educação, ruptura e continuidade, um balanço crítico. *Actas do V Encontro Ibérico de História da Educação: Renovação Pedagógica* (pp. 161-192). Coimbra | Castelo Branco: Alma Azul.
- Canfora, L. (2011). *O mundo de Atenas*. (F. Carotti, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Cantor, N. F. (1993). The civilization of the Middle Ages : a completely revised and expanded edition of Medieval history, the life and death of a civilization. United Kingdom: Harper Perennial.
- Carbonell, J. (2018). El lugar del conocimiento en las pedagogías del siglo XXI. Em J. Gimeno Sacristán (Coord.), *Cambiar los contenidos, cambiar la educación* (pp. 39-53). Madrid: Ediciones Morata.
- Carr, W. (1991). Education for citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 39(4), 373-385. doi:10.1080/00071005.1991.9973898
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Routledge Farmer.
- Carreira, A. M. (2017). *A Articulação Vertical entre Ciclos como uma Oportunidade de Aprendizagem: Dois Estudos de Caso*. Tese de Doutorado, Universidade Aberta. Obtido de https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7361/1/TD_AntoniaCarreira.pdf
- Carroll, M. (2018). *Infancy and Earliest Childhood in the Roman World: A Fragment of Time*. Oxford: Oxford University Press.
- Carta Constitucional da Monarquia Portuguesa*. (1826). Impressão Régia. Obtido de http://purl.pt/1358/5/sc-14597-p_PDF/sc-14597-p_PDF_24-C-R0150/sc-14597-p_0000_rosto-64_t24-C-R0150.pdf
- Carvalho, R. (2001). *História do Ensino em Portugal: Desde a Fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cassirer, E. (1946). *The Myth of the State*. New Haven: Yale University Press.
- Cassirer, E. (1977). *Antropologia filosófica - Ensaio sobre o Homem: Introdução a uma filosofia da Cultura Humana*. (V. F. Queiroz, Trad.) São Paulo: Mestre Jou.
- Cassirer, E. (1992). *A Filosofia do Iluminismo*. (Á. Cabral, Trad.). Campinas: Editora da UNICAMP.
- Castro, D. M. (2010). *A Gestão Intermédia nos Agrupamentos de Escolas. Os Coordenadores de Estabelecimento e as Lideranças*. Tese de Doutorado, Universidade de Aveiro.
- Ceron, A. (2016). Ethics, Politics, and Friendship in Bacon's Essays (1625): Between Past and Future. Em C. Murati, & G. Paganini (Eds.), *Early Modern Philosophers and the Renaissance Legacy* (pp. 203-219). Cham: Springer.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: SAGE.
- Cho, J. (1998). Rethinking Curriculum Implementation: Paradigms, Models, and Teachers' Work. *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (pp. 3-36). San Diego: Education Resources Information Center (ERIC). Obtido de <https://files.eric>

- ed.gov/fulltext/ED421767.pdf
- Churchill, W. S. (1909). *Liberalism and the Social Problem*. London: Hodder and Stoughton.
- Clapham, A. (2007). *Human Rights: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Cockburn, T. (2013). *Rethinking Children's Citizenship*. New York: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/9781137292070
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8.^a ed.). Oxon: Routledge.
- Comissão Europeia. (1999). A caminho de um espaço europeu de educação e cidadania activa. Luxemburgo.
- Comission of the European Communities. (1993). *Green Paper on the European Dimension of Education*. Brussels.
- Comission of the European Communities. (1995). *White Paper on Education and Training: Teaching and learning towards the Learning Society*. Brussels.
- Comission of the European Communities. (1997). *Towards a Europe of Knowledge*. Brussels.
- Connell, J., & Ross, A. (2015). Introduction: Participation and Citizenship. Em M. Y. Eryaman, & E. C. Bruce (Eds.), *International Handbook of Progressive Education* (pp. 387-400). New York: Peter Lang Publishing.
- Conselho da Europa e Comité de Ministros. (2002). Recomendação Rec (2002)12 do Comité de Ministros aos Estados-Membros do Conselho da Europa sobre educação para a cidadania democrática.
- Conselho da União Europeia. (22 de maio de 2018). Recomendação do Conselho relativa à promoção de valores comuns, da educação inclusiva e da dimensão europeia no ensino. *Jornal Oficial da União Europeia*.
- Conselho e os Ministros da Educação. (24 de maio de 1988). Resolução do Conselho e dos Ministros da Educação reunidos no seio do Conselho relativa à dimensão europeia na educação. *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*.
- Conselho Europeu. (14 de junho de 2002). Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa. *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*.
- Constituição Política da Monarquia Portuguesa*. (1822). Lisboa: Imprensa Nacional. Obtido de http://purl.pt/6926/6/hg-26056-7-p_PDF/hg-26056-7-p_PDF_24-C-R0150/hg-26056-7-p_0000_g-100_t24-C-R0150.pdf
- Cordero Arce, M. (2015). Maturing Children's Rights Theory: From Children, With Children, Of Children. *International Journal Of Children's Rights*, 23, 283-331. doi:0.1163/15718182-02302006
- Correia, J. A. (1999). As ideologias educativas nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 81-110.
- Cortesão, L., Dale, R., & Magalhães, A. M. (2014). Educação em Portugal: 40 anos após o 25 de abril de 1974. *Educação, Sociedade & Culturas*, 43, 7-9.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2019). Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular: que desafios curriculares e pedagógicos?. *Revista de estudos curriculares*, 22-38.
- Cotton, D., Winte, J., & Bailey, I. (2013). Researching the hidden curriculum: intentional and unintended messages. *Journal of Geography in Higher Education*, 37(2), 192-203.
- Council of Europe. (2016). Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies. Strasbourg.
- Council of Europe. (2017). Learning to live together: Council of Europe Report on the state of

citizenship and human rights education in Europe. Strasbourg.

- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.^a ed.). Coimbra: Almedina.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2.^a ed.). California: SAGE.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4.^a ed.). Boston: Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4.^a ed.). London: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: SAGE.
- Crittenden, J., & Levine, P. (2016). Civic Education. Em E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2016 ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University. Obtido de <https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/civic-education/>
- Crocco, M. S. (2007). Speaking Truth to Power: Women's Rights as Human Rights. *The Social Studies*, 98(6), 257-269. doi:10.3200/TSSS.98.6.257-269
- Dakers, D. (2014). *Nelson Mandela: South Africa's anti-apartheid revolutionary*. New York: Crabtree Publishing.
- Darling-Hammond, L. (2006). Educating the New Educator: Teacher Education and the Future of Democracy. *The New Educator*, 1-18.
- Davies, I., Ho, L. C., Kiwan, D., Peck, C. L., Peterson, A., Sant, E., & Waghid, Y. (2018). Editor's Introduction. Em I. Davies, L. C. Ho, D. Kiwan, C. L. Peck, A. Peterson, E. Sant, & Y. Waghid (Eds.), *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education* (pp. xix-xxix). London: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/978-1-137-59733-5
- Davis, S. H. (2008). *Research and Practice in Education: The Search for Common Ground*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. Em C. Day, & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 3-32). Maidenhead: Open University Press.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. *Diário da República n.º 102/1998 – Série I-A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. *Diário da República n.º 126/2012 – Série I*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República n.º 129/2012 – Série I*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto. *Diário da República n.º 198/1989 – Série I*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018 – Série I*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. *Diário da República n.º 15/2001 – Série I-A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República n.º 79/2008 – Série I*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. *Diário da República n.º 131/2013 – Série I*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Delanty, G. (2007). European Citizenship: A Critical Assessment. *Citizenship Studies*, 11(1),

- 63-72. doi:10.1080/13621020601099872
- Delumeau, J. (1983). *A Civilização do Renascimento*. (M. Ross, Trad.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Denzin, N. K. (2017). The Elephant in the Living Room, or Extending the Conversation About the Politics of Evidence. Em N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5.^a ed., pp. 1445-1468). Los Angeles: SAGE.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2017). The Discipline and Practice of Qualitative Research. Em N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5.^a ed., pp. 29-71). Los Angeles: SAGE.
- Despacho n.º 4848/97, de 30 de julho. *Diário da República n.º 174/1997 – Série II*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. *Diário da República n.º 128/2017 – Série II*. Lisboa: Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
- Despacho n.º 9590/99, de 14 de maio. *Diário da República n.º 112/1999 – Série II*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago | London: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1998). My Pedagogic Creed. Em L. A. Hickman, & T. M. Alexander (Eds.), *The essential Dewey* (pp. 229-235). Indiana: Indiana University Press.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Delhi: Aakar Books.
- Dias de Carvalho, A. (1996). *Epistemologia das Ciências da Educação* (4.^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Dierenfield, B. J. (2013). *The Civil Rights Movement: (Revised edition ed.)*. New York: Routledge.
- Dijn, A. (2008). *French Political Thought from Montesquieu to Tocqueville: Liberty in a Levelled Society?*. (Q. Skinner, & J. Tully, Edits.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dillon, J. T. (2009). The questions of curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 41(3), 343-359. doi:10.1080/00220270802433261
- Diogo, F. (2006). O Currículo Escolar face à Diversidade. Em J. M. Paraskeva (Org.), *Currículo e Multiculturalismo* (pp. 205-213). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Diogo, F. (2008). *O currículo na democratização da escola básica. A justiça curricular na reorganização curricular do ensino básico*. Tese de Doutoramento, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Diogo, F., & Matos Vilar, A. (2000). *Gestão flexível do currículo* (3.^a ed.). Porto: ASA.
- Direção-Geral da Educação. (2013). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Lisboa. Obtido de http://dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf
- Dobrowolsky, A. (2002). Rhetoric versus Reality: The Figure of the Child and New Labour's Strategic "Social Investment State". *Studies in Political Economy*, 69(1), 43-73. doi:10.1080/19187033.2002.11675180
- Doll Jr., W. E. (1989). Foundations for a post-modern curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 21(3), 243-253. doi:10.1080/0022027890210304
- Domingues, J. M. (2017). From citizenship to social liberalism or beyond? Some theoretical and historical landmarks. *Citizenship Studies*, 21(2), 167-181. doi:10.1080/13621025.201

7.1279798

- Doyle, W. (2001). *The French Revolution: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Doyle, W. (2013). *France and the age of Revolution: Regimes Old and New from Louis XIV to Napoleon Bonaparte*. London: I.B.Tauris.
- DuBois, E. C. (1998). *Woman Suffrage and Women's Rights*. New York | London: New York University Press.
- Duby, G. (1977). *Hombres y estructuras de la Edad Media*. (A. R. Firpo, Trad.). Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Duby, G. (1994). *As Três Ordens: ou o Imaginário do Feudalismo* (2.^a ed.). (M. H. Dias, Trad.) Lisboa: Editorial Estampa.
- Duncan, S. (2017). Thomas Hobbes. Em E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2017 ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University. Obtido de <https://plato.stanford.edu/archives/sum2017/entries/hobbes/>
- Durkheim, É. (1960). *Montesquieu and Rousseau: Forerunners of Sociology*. (R. Manheim, Trad.). Michigan: University of Michigan Press.
- Durkheim, É. (1977). A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. Em L. Pereira, & M. Foracchi (Eds.), *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação* (8.^a ed.). São Paulo: Nacional.
- Education Ministers. (17 de março de 2015). Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education. Paris.
- Egbert, J., & Sanden, S. (2014). *Foundations of education research: understanding theoretical components*. New York: Routledge.
- Eisner, E. W. (1967). Franklin Bobbitt and the "Science" of Curriculum Making. *The School Review*, 75(1), 29-47. doi:10.1086/442792
- Eisner, E. W. (1984). No Easy Answers: Joseph Schwab's Contributions to Curriculum. *Curriculum Inquiry*, 14(2), 201-210. doi:10.1080/03626784.1984.11075921
- Eisner, E. W. (2002). *The Education Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs* (3^o ed.). Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Emanuel, R. (2018). Dr. Martin Luther King, Jr., "How Long? Not Long" (25 march 1965). *Voices of Democracy*, 13, 13-23. Obtido de <http://voicesofdemocracy.umd.edu/wp-content/uploads/2018/04/Emanuel-Interpretive-Essay-PDF-4.4.18.pdf>
- Ensino Básico e Ensino Secundário - *Cidadania e Desenvolvimento*. (2018). Lisboa: Ministério da Educação. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf
- Escudero Muñoz, J. M. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Profesorado*, 21(2), 1-20.
- Estes, S. (2018). *Charleston in black and white: Race and power in the south after the civil rights movement*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Estrela, M. T. (2007). Um olhar sobre a Investigação Educacional a partir dos anos 60. Em *Investigação em Educação: Teorias e Práticas* (pp. 13-41). Lisboa: Educa/Unidade I&D de Ciências da Educação.
- Estrela, M. T. (2011a). Complexidade da epistemologia do currículo. Em C. Leite, J. A. Pacheco, A. F. Moreira, & A. Mouraz (Orgs.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo* (pp. 29-36). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2011b). Caminhos e Descaminhos da Investigação Educacional. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Extra-Série*, 195-203.

- European Communities Commission. (1974). *Education in the European Community*.
- European Council. (2000). Presidency conclusion - Lisbon European Council.
- Eurydice. (2005). *Educação para a cidadania nas escolas da Europa*. Bruxelas: Unidade Europeia de Eurydice.
- Eurydice. (2017). *Educação para a cidadania nas escolas da Europa - Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.
- Eurydice. (2018). *The Structure of the European Education Systems 2018/2019*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2797/302115
- Faure (Coord.), E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnama, M., & Ward, F. C. (1972). *Learning to be - The world of education today and tomorrow*. (P. W. Bowles, Trad.). Paris: Unesco.
- Feagin, J. R. (2001). *Racist America: roots, current realities, and future*. New York; London: Routledge.
- Felício, H. M., & Silva, C. M. (2018). Currículo e Educação Básica: Qual o “lugar” das áreas de conhecimento no empoderamento dos estudantes? *Revistas de Estudos Curriculares*, 9(2), 4-19.
- Fernandes, P. (2005). Da reforma curricular do ensino básico dos finais dos anos 80 à reorganização curricular dos finais dos anos 90. Em C. Leite (Org.), *Mudanças Curriculares em Portugal: Transição para o século XXI* (pp. 51-74). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. (2006). Paradigmas Curriculares no Ensino Básico, no Sistema Educativo Português (1989-2001). *TEIAS*, 4(13-14), 1-17. Obtido de <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24622/17601>
- Fernandes, P. (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, R. (2004). Ruturas e permanências da educação portuguesa no século XIX. *História da Educação*, 15, 7-27.
- Fernandes, R. M. (1998). Prefácio. Em Aristóteles, & A. Bacelar (Eds.), *Política* (pp. 11-15). Lisboa: Vega.
- Ferraro, J. M. (2013). Childhood in medieval and early modern times. Em P. S. Fass (Ed.), *The Routledge history of childhood in the western world* (pp. 61-77). London | New York: Routledge.
- Ferrière, A. (2015). Prefácio. Em A. F. Vasconsellos, *Uma escola nova na Bélgica* (C. Meireles-Coelho, A. Cotovio, & L. Ferreira, Trans., pp. 7-20). Aveiro: UA Editora.
- Figueiredo, C. C. (2005). Formação Cívica: E agora, um tempo pra reflectir? Em C. Carvalho, F. Sousa, & J. Pintassilgo (Orgs.), *A educação para a cidadania* (pp. 13-22). Porto: Porto Editora.
- Filho, C., & Neto, I. (2001). A evolução do conceito de cidadania. *Revista Ciências Humanas*, 7(2), 4-6.
- Finley, M. I. (1983). *Politics in the Ancient World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fleury, M. T., & Mattos, M. I. (1991). Sistemas educacionais comparados. *Estudos Avançados*, 5(12), 69-89. doi:10.1590/S0103-40141991000200006
- Fonseca, J. T. (2009). *Do Conceito de Cidadania às Práticas Escolares de Formação Cívica*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências - Departamento de Educação.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The Interview: From neutral stance to political involvement. Em N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Edits.), *Handbook of Qualitative Research: Third Edition* (pp. 695-729). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.

- For the Education Council. (2004). Education and citizenship: report on the broader role of education and its cultural aspects. Brussels.
- Freire, P. (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2015). *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar* (24.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fronza, M. P. (2015). Why Roman Republicanism? Its Emergence and Nature in Context. Em D. Hammer (Ed.), *A companion to Greek democracy and the Roman republic* (pp. 44-64). Nova Jersey: Wiley Blackwell.
- Funari, P. P. (2001). *Grécia e Roma*. São Paulo: Editora Contexto.
- Furet, F. (1988). *The French Revolution 1770-1814*. (A. Nevill, Trad.). Oxford: Blackwell Publishers.
- Gadotti, M. (2000). Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2), 3-11. doi:10.1590/S0102-88392000000200002
- Gal, R. (2004). *História da educação* (5.^a ed.). (A. Bacelar, Ed., & A. Campos, Trad.). Lisboa: Vega.
- Gambôa, R. (2004). *Educação, ética e democracia*. Porto: Edições ASA.
- Garrison, E. P. (2004). Ancient Greece and Rome. Em P. S. Fass (Ed.), *Encyclopedia of Children and Childhood: In History and Society* (Vol. I, pp. 53-57). New York: Macmillan Reference | Thomson Learnin.
- Gauthier, D. (2006). *Rousseau: The Sentiment of Existence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gavit, P. (2004). Medieval and Renaissance Europe. Em P. S. Fass (Ed.), *Encyclopedia of Children and Childhood: In History and Society* (Vol. II, pp. 589-593). New York: Macmillan Reference | Thomson Learnin.
- Gay, P. (1977). *The Enlightenment: an interpretation. The science of freedom* (Vol. II). New York: WW Norton & Company.
- Gerhard, U. (2004). Gendered Citizenship: A Model for European Citizenship? Considerations against the German Background. Em J. Andersen, & B. Siim (Eds.), *The Politics of Inclusion and Empowerment: Gender, Class and Citizenship* (pp. 100-115). New York: Palgrave Macmillan.
- Giddens, A. (1990). *As Consequências da Modernidade*. (R. Fiker, Trad.). São Paulo: Fundações Editora da UNESP.
- Giles, T. R. (1987). *História da Educação*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Gimeno Sacristán, J. (1989). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: ASA.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). O que significa currículo? Em J. Gimeno Sacristán (Org.), *Saberes e Incertezas sobre o Currículo* (pp. 16-35). Porto Alegre: Penso Editora.
- Gimeno Sacristán, J. (2015). La sustentivida educativa de los contenidos. Algunas obviedades que, al parecer, no lo son. Em J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Los contenidos, una reflexión necesaria* (pp. 17-27). Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2018). Ya no necesitamos las ideas para legitimar las políticas. Em J.

- Gimeno Sacristán (Coord.), *Cambiar los contenidos, cambiar la educación* (pp. 9-38). Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, Á. I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza* (12.^a ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Giroux, H. A. (1979). Paulo Freire's Approach to Radical Educational Reform. *Curriculum Inquiry*, 257-272.
- Giroux, H. A. (1999). *The Mouse That Roared: Disney and the End of Innocence*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Giroux, H. A. (2003). Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Giroux, H. A. (2007). A Dialética e o Desenvolvimento da Teoria Curricular. Em J. M. Paraskeva (Org.), *Discursos Curriculares Contemporâneos* (pp. 53-71). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Giroux, H. A. (2009). Youth in a suspect society: democracy or disposability. New York: Palgrave.
- Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York | London: The Continuum International Publishing Group.
- Giroux, H. A. (2014). *Education and the crisis of public values*. New York: Peter Lang.
- Giroux, H. A. (2018). *The Public in Peril: Trump and the Menace of American*. Routledge: New York.
- Giroux, H. A., & Penna, A. N. (1997). Educação social em Sala de Aula: A Dinâmica do Currículo Oculto. Em H. A. Giroux (Ed.), *Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* (pp. 55-77). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1999). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick: AldineTransaction.
- Golden, M. (1989). Did the Ancients Care When their Children Died?. *Greece & Rome*, 35(02), 152-163. doi:0.1017/S0017383500033064
- Goodson, I. F. (1992). On Curriculum Form: Notes Toward a Theory of Curriculum. *Sociology of Education*, 65(1), 66-75.
- Goodson, I. F. (2005). *Learning, Curriculum and Life Politics*. London | New York: Routledge
- Goodson, I. F. (2014). Developing Curriculum History: A British Perspective. Em W. F. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* (2.^a ed., pp. 515-520). New York | London: Routledge.
- Gordon, J. A. (2011). The General Will and National Consciousness: Consciousness: Radical Requirements of Democratic Legitimacy in the Writing of Rousseau and Fanon. Em H. R. Lauritsen, & M. Thorup (Eds.), *Rousseau and Revolution* (pp. 31-50). London: Continuum International Publishing Group.
- Grespan, J. (2003). *Revolução Francesa e Iluminismo*. (J. Pinsky, Ed.). São Paulo: Contexto.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. Em N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions and emergent confluences. Em N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 191-215). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Guedes, A. J., & Santos Rego, M. Á. (2012). Filosofia para crianças no contexto educativo português. Subsídios para uma proposta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(3), 1-12.

- Gullett, G. A. (2000). *Becoming citizens: the emergence and development of the California women's movement, 1880–1911*. Champaign: University of Illinois Press.
- Gundara, J. S. (2011). Ancient Athenian democratic knowledge and citizenship: connectivity and intercultural implications. *Intercultural Education*, 22(4), 231-241. doi:10.1080/14675986.2011.617416
- Hallam, H. (1872). *View of the State of Europe during the middle ages* (4.^a ed.). London: Murray & Son.
- Halpin, D. (2006). Understanding curriculum as Utopian text. Em A. Moore (Ed.), *Schooling, Society and Curriculum* (pp. 147-157). London & New York: Routledge.
- Hammer, D. (2015). Thinking Comparatively about Participatory Communities. Em D. Hammer (Ed.), *A Companion to Greek Democracy and the Roman Republic* (pp. 503-519). Nova Jersey: Wiley Blackwell.
- Hammersley, R. (2015). Concepts of citizenship in France during the long eighteenth century. *European Review of History: Revue européenne d'histoire*, 468-485. doi:10.1080/13507486.2015.1036231
- Hanawalt, B. (1993). *Growing up in Medieval London: The Experience of Childhood in History*. New York: Oxford University Press.
- Harari, Y. N. (2016). *Homo Deus: Uma breve história do amanhã*. (P. Geiger, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Harari, Y. N. (2017). *Sapiens: De animais a deuses* (5.^a ed.). (R. C. Guerra, Trad.). Amadora: Elsinore.
- Harding, A. (2001). *Medieval Law and the Foundations of the State*. Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Harrington, C. (2010). *Politicization of Sexual Violence: From Abolitionism to Peacekeeping*. London: Ashgate.
- Harrison, R. (2003). *Hobbes, Locke, and Confusion's Masterpiece: An Examination of Seventeenth-Century Political Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hartley, J. (2010). Silly citizenship. *Critical Discourse Studies*, 7(4), 233-248. doi:10.1080/17405904.2010.511826
- Hazen, C. D. (2017). *The French Revolution and Napoleon*. S.l.: Hailey Books.
- Heater, D. (1996). *World Citizenship and Government: Cosmopolitan Ideas in the History of Western Political Thought*. London: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/9780230376359
- Heater, D. (2004a). *Citizenship: The civic ideal in World History, Politics and Education* (3.^a ed.). Manchester: Manchester University Press.
- Heater, D. (2004b). *A History of Education for Citizenship*. London: RoutledgeFalmer.
- Heywood, C. (2018a). *Childhood in Modern Europe*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781139046756
- Heywood, C. (2018b). *A History of Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Hlebowitsh, P. S. (2005). Generational Ideas in Curriculum: A Historical Triangulation. *Curriculum Inquiry*, 35(1), 73-87. doi:10.1111/j.1467-873x.2005.00316.x
- Hobbes, T. (2002). *Do Cidadão*. (R. J. Ribeiro, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Hodgson, N. (2016). *Citizenship for the Learning Society: Europe, Subjectivity, and Educational Research*. Hoboken: Wiley.
- Hohle, R. (2013). *Black citizenship and authenticity in the civil rights movement*. New York: Routledge.

- Howard, M. M. (2008). The Causes and Consequences of Germany's New Citizenship Law. *German Politics*, 17(1), 41-62. doi:10.1080/09644000701855127
- Hua, Z., & Gao, Z. (2014). Curriculum Studies in China. Em W. F. Pinar (Ed.), *International Handbook of Curriculum Research* (2.^a ed., pp. 118-133). New York: Routledge.
- Huebner, D. (1967). Curriculum as concern for man's temporality. *Theory Into Practice*, VI(4), 172-179. doi:10.1080/00405846609542083
- Huebner, D. (1976). The Moribund Curriculum Field: Its Wake and Our Work. *Curriculum Inquiry*, 6(2), 153-167. doi:10.2307/1179760
- Huebner, D. (1991). Notes toward a framework for curriculum inquiry. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(2), 145-160.
- Hunt, J. (1998). *The French Revolution*. London: Routledge.
- Ignatieff, M. (2014). The myth of citizenship. Em R. Bellamy, & M. Kennedy-Macfoy (Eds.), *Citizenship: Critical Concepts in Political Science* (Vol. I, pp. 137-155). London; New York: Routledge.
- Israel, J. (2011). *Democratic Enlightenment: Philosophy, Revolution, and Human Rights 1750–1790*. Oxford: Oxford University Press.
- Israel, J. (2014). *Revolutionary ideas : an intellectual history of the French Revolution from the Rights of Man to Robespierre*. Princeton: Princeton University Press.
- Izcarra Palacios, S. P. (2014). *Manual de Investigación Cualitativa*. México: Editorial Fontamara.
- Jackson, P. W. (1975). *La vida en las aulas*. (A. Gutiérrez, Trad.). Madrid: Ediciones Marova.
- Jackson, P. W. (1992). Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists. Em P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 3-40). New York: American Education Research Association.
- Jackson, P. W. (2011). *What is Education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Jans, M. (2004). Children as citizens: Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 11(1), 27-44. doi:10.1177/0907568204040182
- Jares, X. R. (1999). *Educación y Derechos Humanos: Estrategias didácticas y organizativas*. Madrid: Editorial Popular.
- Jenks, C. (2005). *Childhood* (2.^a ed.). London | New York: Routledge.
- Johnson, L. B. (2006). Lyndon B. Johnson: 1968-1969 (in two books): containing the public messages, speeches, and statements of the president. (Vol. I). (A. Arbor, Ed.). Michigan: University of Michigan Library. Obtido de <http://name.umd.umich.edu/4731573.1968.001>
- Johnson, L., & Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal*, 21(1), 77-96. doi:10.1080/09585170903560444
- Joppke, C. (2007). Transformation of Citizenship: Status, Rights, Identity. *Citizenship Studies*, 11(1), 37-48. doi:10.1080/13621020601099831
- Jordan, W. C. (2002). *Europe in the High Middle Ages*. London: Penguin Books.
- Katararou, E., & Tsafos, V. (2017). Desafiando o Discurso Curricular Globalizado Dominante: Para o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem profissional na Grécia. Em M. A. Flores (Ed.), *Práticas e discursos sobre currículo e avaliação: Contributos para aprofundar um debate* (pp. 81-102). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Keating, A. (2014). Education for Citizenship in Europe: European Policies, National Adaptations and Young People's Attitudes. New York: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/9781137019578
- Keating, A. (2015). Educating Tomorrow's Citizens: What Role Can Schools Play?. *Foro de Educación*, 14(20), 35-47. doi:10.14516/fde.2016.014.020.004

- Keating, A., Ortloff, D. H., & Philippou, S. (2009). Introduction: Citizenship education curricula: the changes and challenges presented by global and European integration. *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), 145-158. doi:10.1080/00220270802485063
- Keet, A. (2012). Discourse, betrayal, critique: The renewal of human rights education. Em C. Roux (Ed.), *Safe Spaces* (pp. 7-27). Rotterdam: SensePublishers.
- Kelly, A. V. (2004). *The Curriculum* (5.^a ed.). London: SAGE Publications.
- Kemmis, S. (1998). *El curriculum: mas allá de la teoría de la reproducción* (3.^a ed.). (P. Manzano, Trad.). Madrid: Morata.
- Kemmis, S., & Edwards-Groves, C. (2018). *Understanding Education: History, Politics and Practice*. Singapore: Springer. doi:10.1007/978-981-10-6433-3
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer. doi:10.1007/978-981-4560-47-4
- Kendall, S. (2013). *The Struggle for Roman Citizenship: Romans, allies, and the wars of 91-77 BCE*. New Jersey: Gorgias Press.
- Kennedy, D. (2006). *The well of being: childhood, subjectivity, and education*. Albany: State University of New York Press.
- Kilcullen, J., & Robinson, J. (2017). Medieval Political Philosophy. Em E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2017 ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University. Obtido de <https://plato.stanford.edu/entries/medieval-political/#Bib>
- King, M. L. (2010a). *Where do we go from here? Chaos or Community?*. Boston: Beacon Press.
- King, M. L. (2010b). *Stride Toward Freedom: The Montgomery Story*. Boston: Beacon Press.
- Kiwan, D. (2008). Citizenship education in England at the cross-roads? Four models of citizenship and their implications for ethnic and religious diversity. *Oxford Review of Education*, 34(1), 39-58. doi:10.1080/03054980701584551
- Kliebard, H. M. (1968). The Curriculum Field in Retrospect. Em P. W. Witt (Ed.), *Technology and the Curriculum* (pp. 69-84). New York: Teachers College Press.
- Kliebard, H. M. (1975). The Rise of Scientific Curriculum Making and Its Aftermath. *Curriculum Theory Network*, 5(1), 27-38. doi:10.1080/00784931.1975.11075792
- Kliebard, H. M. (1977). Curriculum Theory: Give Me a "For Instance". *Curriculum Inquiry*, 275-269. doi:10.1080/03626784.1977.11075541
- Kliebard, H. M. (2011a). Burocracia e teoria do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 11(2), 5-22.
- Kliebard, H. M. (2011b). Os Princípios de Tyler. *Currículo sem Fronteiras*, 11(2), 23-35.
- Kohlberg, L. (2008). *Psicología Del Desarrollo Moral*. Sevilla: Desclee de Brouwer.
- Kosher, H. (2018). What Children and Parents Think about Children's Right to Participation. *International Journal Of Children's Rights*, 26, 295-328. doi:10.1163/15718182-02602005
- Krawczyk, N. R., & Vieira, V. L. (2006). Homogeneidade e heterogeneidade nos sistemas educacionais: Argentina, Brasil, Chile e México. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129), 673-704. doi:10.1590/S0100-15742006000300009
- Kruger, E. G. (1989). Ch.2 The roots of infant education in the Western World - Ch.6 Infant education in the twentieth century. Em T. L. Verster (Ed.), *A Historical Pedagogical Investigation of Infant Education* (pp. 32-206). University of South Africa: Pretoria.
- Kumar, A. (2019). *Curriculum Studies Worldwide: Understanding Colonial, Ideological, and Neoliberal Influences*. Cham: Palgrave Macmillan. doi:10.1007/978-3-030-01983-9
- Kymlicka, W. (2002). *Contemporary Political Philosophy* (2.^a ed.). Oxford: Oxford University

- Press.
- Kymlicka, W., & Norman, W. (2014). Citizenship in culturally diverse societies: issues, contexts, concepts. Em R. Bellamy, & M. Kennedy-Macfoy (Eds.), *Citizenship: Critical Concepts in Political Science* (Vols. II, pp. 200-242). London, New York: Routledge.
- Lamas, M. L. (2019). *A educação para a cidadania em Portugal: Incidência das políticas educativas nas práticas escolares do concelho de Vila Nova de Gaia*. Tese de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela.
- Lamb, R. (2015). *Thomas Paine and the Idea of Human Rights*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lane, M. (2014). Ancient Political Philosophy. Em E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2014 ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University. Obtido de <http://plato.stanford.edu/archives/win2014/entries/ancient-political>
- Larrère, C. (2011). Jean-Jacques Rousseau on women and citizenship. *History of European Ideas*, 37(2), 218-222. doi:10.1016/j.histeuroideas.2010.10.014
- Lawton, D. (1983). Lawrence Stenhouse: his contribution to curriculum development. *British Educational Research Journal*, 9(1), 7-9. doi:10.1080/0141192830090102
- Lawton, D., & Gordon, P. (2002). *A history of Western educational*. (P. Gordon, Ed.). London: Woburn education series, .
- Leavy, P. (2017). *Research Design: Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*. New York: The Guilford Press.
- Lefebvre, G. (2005). *The French Revolution: From its origins to 1793*. (E. M. Evanson, Trad.). London: Routledge.
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República n.º 237/1986 – Série I*. Lisboa: Assembleia da República.
- Leite, C. (2003). Para uma escola curricularmente inteligente. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. (2005). A territorialização das políticas e das práticas educativas. Em C. Leite (Org.), *Mudanças Curriculares em Portugal: Transição para o século XXI* (pp. 15-32). Porto: Porto Editora.
- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 67-81.
- Lerner, G. (1993). *The Creation of Feminist Consciousness: From the Middle Ages to Eighteenth-century*. New York & Oxford: Oxford University Press.
- Lerner, G. (2009). *Living with History/ Making Social Change*. Chaper Hill: The University of North Carolina Press.
- Leydet, D. (2014). Citizenship. Em E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2014 ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University. Obtido de <http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/citizenship>
- Lieberman, A. (2005). The Growth of Educational Change as a Field Study: Understanding its Roots and Branches. Em A. Lieberman (Ed.), *The Roots of Educational Change: International Handbook of Educational Change* (pp. 1-11). The Netherlands: Springer.
- Lima, L. C. (2005). Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? *Educação, Sociedade & Culturas*, 71-90.
- Lima, L. C. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Sociologia - Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 19, 227-253.
- Lima, L. C. (2014a). E depois do 25 de Abril de 1974: Centro(s) e Periferia(s) das decisões no governo das escolas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 43, 137-155.
- Lima, L. C. (2014b). A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma

- pós-democracia gestonária?. *Educação & Sociedade*, 35(129), 1067-1083.
- Lincoln, Y. S., & Denzin, N. K. (2003). Revolutions, Ruptures, and Rifs in Interpretive Inquiry. Em Y. S. Lincoln, & N. K. Denzin (Eds.), *Turning points in qualitative research: tying knots in a handkerchief* (pp. 1-16). Walnut Creek: AltaMira.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2003). Ethics: The Failure of Positivist Science. Em Y. S. Lincoln, & N. K. Denzin (Eds.), *Turning points in qualitative research: tying knots in a handkerchief* (pp. 219-238). Walnut Creek: AltaMira.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2013). *The Custructivist Credo*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2017). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. Em N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5.^a ed., pp. 213-263). Los Angeles: SAGE.
- Lipman, M. (2003). *Education for Thinking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lister, M., & Pia, E. (2008). *Citizenship in Contemporary Europe*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Lister, R. (2003). *Citizenship: Feminist Perspectives*. London: Palgrave Macmillan.
- Lister, R. (2007a). Why Citizenship: Where, When and How Children?. *Theoretical Inquiries in Law*, 8(2), 693-718.
- Lister, R. (2007b). Inclusive Citizenship: Realizing the Potential. *Citizenship Studies*, 11(1), 49-61. doi:10.1080/13621020601099856
- Lister, R., Williams, F., Anttonen, A., Bussemaker, J., Gerhard, U., Heinen, J., . . . Tobío, C. (2007). *Gendering citizenship in Western Europe: New challenges for citizenship research in a cross-national context*. Bristol: Policy Press.
- Locke, J. (1998). *Dois Tratados sobre o Governo*. (J. Fischer, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Lopes, A. C. (2013). Teorias pós-critcas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, 39, 7-23.
- Lune, H., & Berg, B. L. (2017). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (9.^a ed.). Harlow: Pearson.
- Macedo, E. (2006). Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem fronteiras*, 6(2), 98-113.
- Macedo, E. (2012). Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 716-737.
- Machado, J. (2014). A rede escolar e a administração das escolas: Novos e velhos desafios. Em J. Machado, & J. M. Alves (Orgs.), *Melhorar a escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 141-154). Porto: Universidade Católica Editora.
- Machado, J. (2017). Organização e Currículo: Em busca de um modelo alternativo. Em C. Palmeirão, & J. M. Alves (Orgs.), *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: Desafios da escola e dos professores* (pp. 25-37). Porto: Universidade Católica Editora.
- Machiavelli, N. (1971a). Il Principe. Em M. Martelli (Ed.), *Machiavelli: Tutte le Opere* (pp. 255-298). Firenze: Sansoni Editore.
- Machiavelli, N. (1971b). Discorsi sopra la prima Deca di Tito Livio. Em M. Martelli (Ed.), *Machiavelli: Tutte le Opere* (pp. 73-253). Firenze: Sansoni Editore.
- Magalhães, J. (2016). Instituição Educativa e Perfis Escolares (séc. XVIII-XX). Em A. Reis, M. Ferro, & R. P. Sousa (Orgs.), *A Educação no Tear da História: Memória, Formação e Práticas Educativas* (pp. 15-24). Jundiai: Paco Editorial.

- Manacorda, M. A. (1992). *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. (G. L. Monaco, Trad.). São Paulo: Cortez | Autores Associados.
- Mandela, N. R. (1995). *Long Walk to Freedom*. Boston | New York | London: Little, Brown and Company.
- Manfred, A. Z. (1997). *História do Mundo* (Vols. I - O Mundo Antigo; Idade Média). (R. d. Moura, Ed., & M. L. Borges, Trad.). Lisboa: Edições Sociais.
- Mann, M. (2014). Ruling class strategies and citizenship. Em R. Bellamy, & M. Kennedy-Macfoy (Eds.), *Citizenship: Critical Concepts in Political Science* (Vols. I, pp. 116-135). London; New York: Routledge.
- Mannion, G., Biesta, G., Priestley, M., & Ross, H. (2011). The global dimension in education and education for global citizenship: genealogy and critique. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 443-456. doi:10.1080/14767724.2011.605327
- Marcos, A. P., Colón, J. Z., Gutiérrez, M. R., & Santos, A. M. (2014). *Investigación Cualitativa*. Barcelona: Elsevier.
- Marshall, T. H. (1967). **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Matos Vilar, A. (1994). Currículo e Ensino: para uma prática teórica. Lisboa: ASA.
- Matthews, G., & Mullin, A. (2015). The Philosophy of Childhood. Em E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2015 ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University. Obtido de <https://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/childhood/>
- Mattoso, J. (2009). *Naquele Tempo: Ensaios de História Medieval*. Lisboa: Círculo de Leitores; Temas e Debates.
- Mattoso, J., & Sousa, B. V. (2010). A Idade Média. Em B. V. Sousa (Coord.), *História da Vida Privada em Portugal* (pp. 18-23). Lisboa: Círculo de Leitores; Temas e Debates.
- McCowan, T. (2009). Rethinking citizenship education: a curriculum for participatory democracy. London: Continuum International Publishing Group.
- McCutcheon, G. (1988). Curriculum and the Work of Teachers. Em *The Curriculum: Problems, Politics, and Possibilities* (London E. Beyer; Michael W. Apple ed., pp. 191-203). Albany: State University of New York Press.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2014). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry* (7.^a ed.). Harlow: Pearson Education Limited.
- Mejias, S., & Banaji, S. (2018). Backed into a corner: challenging media and policy representations of youth citizenship in the UK. *Information, Communication & Society*, 1-19. doi:10.1080/1369118X.2018.1450436
- Menezes, I. (2003). Civic Education in Portugal: Curricular Evolutions in Basic Education. *Journal of Social Science Education*, 2, 1-13. doi:10.4119/jsse-289
- Menezes, I. (2005). De que falamos quando falamos de cidadania?. Em C. Carvalho, F. Sousa, & J. Pintassilgo (Orgs.), *A educação para a cidadania* (pp. 13-22). Porto: Porto Editora.
- Menezes, I., & Ferreira, P. (2014). Cidadania participatória no cotidiano escolar: a vez e a voz das crianças e dos jovens. *Educar em Revista*, 53, 131-147.
- Mesquita, M. P. (2014). A dimensão da escola conta? Um estudo de caso múltiplo sobre os efeitos da fusão de agrupamentos de escolas no seu capital social. Tese de Doutoramento, Universidade Aberta.
- Middell, M. (2016). The French Revolution in the global world of the eighteenth century. Em T. F. century, A. Forrest, & M. Middell (Eds.), *The Routledge Companion to the French Revolution in World History* (pp. 23-38). London: Routledge.
- Miglietti, S. (2016). Debating “Greatness” from Machiavelli to Burton. Em C. Murati, & G.

- Paganini (Eds.), *Early Modern Philosophers and the Renaissance Legacy* (pp. 239-258). Cham: Springer.
- Mignet, F. A. (2006). *History of the French Revolution from 1789 to 1814*. Charleston: BiblioBazaar.
- Milne, B. (2013). *The History and Theory of Children's Citizenship in Contemporary Societies*. New York: Springer. doi:10.1007/978-94-007-6521-4
- Mindus, P. (2017). *European Citizenship after Brexit: Freedom of Movement and Rights of Residence*. Cham: Palgrave Macmillan. doi:10.1007/978-3-319-51774-2
- Mitani, H. (2016). Japan's Meiji Revolution: an alternative model of revolution?. Em A. Forrest, & M. Middell (Eds.), *The Routledge Companion to the French Revolution in World History* (pp. 175-187). London: Routledge.
- Mônica, M. F. (1977). «Deve-se ensinar o povo a ler?»: a questão do analfabetismo (1926-39). *Análise Social*, XIII(50), 321-353.
- Mônica, M. F. (1980). Ler e poder: debate sobre a educação popular nas primeiras décadas do século XX. *Análise Social*, XVI(63), 499-518.
- Monteiro (Coord.), R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., . . . Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Lisboa: XXI Governo Constitucional*. Obtido de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf
- Montesquieu (2000). *O Espírito das Leis* (2.^a ed.). (C. Murachco, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Moore, A. (2015). *Understanding the School Curriculum: Theory, politics and principles*. Oxon: Routledge.
- Morais, I. A. (2013). A Construção Histórica do Conceito de Cidadania: O que significa ser cidadão na sociedade contemporânea?. *XI Congresso Nacional de Educação* (pp. 20908-20922). Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Moreira, A. F. (1993). Conhecimento, currículo e ensino: questões e perspectivas. *Em Aberto*, 12(58), 45-53.
- Moreira, A. F. (2009). Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137), 367-381.
- Moreira, A. F., & Junior, P. M. (2017). Conhecimento escolar nos currículo das escolas públicas: reflexões e apostas. *Currículo sem Fronteiras*, 17(3), 489-500.
- Morgado, J. C. (2016). O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9(18), 55-64. doi:10.20952/revtee.2016v19iss17pp55-64
- Morgado, J. C., & Sousa, F. (2010). Teacher evaluation, curricular autonomy and professional development: trends and tensions in the Portuguese educational policy. *Journal of Education Policy*, 25(3), 369-384. doi:10.1080/02680931003624524
- Moyn, S. (2010). *The last utopia: Human rights in history*. Cambridge | London: Harvard University Press.
- Moyn, S. (2018). *Not Enough: Human rights in an unequal world*. Cambridge | London: Harvard University Press.
- Narodowski, M. (1993). *Infância e Poder: A conformação da pedagogia moderna*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Obtido de <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253038>
- Nascimento, C. T., Brancher, V. R., & Oliveira, V. F. (2013). A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. *Revista Contexto & Educação*, 23(49), 47-63. doi:10.21527/2179-1309.2008.79.47-63

- Nash, K. (2009). *The Cultural Politics of Human Rights*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nederman, C. (2014). Niccolò Machiavelli. Em E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2017 ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University. Obtido de <https://plato.stanford.edu/archives/win2014/entries/machiavelli>
- Newey, G. (2008). Routledge Philosophy GuideBook to Hobbes and Leviathan. London: Routledge.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: histórias da educação*. Porto: Edições ASA.
- Null, W. (2011). *Curriculum: from theory to practice*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Nussbaum, M. C. (2006). Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education. *Journal of Human Development*, 7(3), 385-395. doi:10.1080/14649880600815974
- Oliveira Martins (Coord.), C. M., Gomes, C. S., Gomes, C. S., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Ucha, L. M., . . . Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência. Obtido de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Oliveira, M. R. (2014). Introdução. Em M. R. Oliveira (Org.), *Professor: Formação, Saberes e Problemas* (pp. 11-14). Porto: Porto Editora.
- Olk, T. (2009). Children, Generational Relations and Intergenerational Justice. Em J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M.-S. Honig (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 188-201). London: Palgrave Macmillan. doi:10.1007/978-0-230-27468-6
- Onuora-Oguno, A. C. (2019). *Development and the Right to Education in Africa*. Palgrave: Cham. doi:10.1007/978-3-319-90335-4
- Orme, N. (2009). Medieval Childhood: Challenge, Change and Achievement. *Childhood in the Past*, 1(1), 106-119. doi:10.1179/cip.2009.1.1.106
- Osanloo, A. F. (2009). Civic responsibility and human rights education: a pan-educational alliance for social justice. *Intercultural Education*, 20(2), 151-159. doi:10.1080/14675980902922176
- Osler, A. (2011). Teacher interpretations of citizenship education: national identity, cosmopolitan ideals, and political. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 1-24. doi:10.1080/00220272.2010.503245
- Osler, A. (2015). Human Rights Education, Postcolonial Scholarship, and Action for Social Justice. *Theory & Research in Social Education*, 43(2), 244-274. doi:10.1080/00933104.2015.1034393
- Osler, A., & Solhaug, T. (2018). Children's human rights and diversity in schools: Framing and measuring. *Research in Comparative & International Education*, 13(2), 276-298. doi:10.1177/1745499918777289
- Osler, A., & Starkey, H. (2006). Education for democratic citizenship: a review of research, policy and practice 1995–2005. *Research Papers in Education*, 21(4), 433-466. doi:10.1080/02671520600942438
- Pacheco, J. A. (2000). Reconceptualização curricular: caminhos de uma teoria curricular crítica. *Perspectiva*, 18(33), 11-33.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2003). Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares. *Seminário "O Currículo Regional"*, 4, pp. 1-37. Açores. Obtido

de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37755861/TEXT0_-_01b_curriculoRegional_PACHECO.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1502288775&Signature=FVCDsUwKl9K5p4ZZZoWaRqfrj1M%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DJose_Aug

- Pacheco, J. A. (2008). Estrutura curricular do sistema educativo português. Em J. A. Pacheco (Org.), *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 11-52). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2011). Curriculum studies: The state of the field. Em C. Leite, J. A. Pacheco, A. F. Moreira, & A. Mouraz (Orgs.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo* (pp. 10-28). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2012). Curriculum Studies: What is The Field Today?. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 8, 1-18. Obtido de <https://ojs.library.ubc.ca/index.php/jaaacs/article/download/187713/185818/0>
- Pacheco, J. A. (2016). Para a Noção de Transformação Curricular. *Cadernos de Pesquisa*, 16(159), 64-77. doi:10.1590/198053143510
- Pacheco, J. A. (2017). Currículo e gestão: Perspetivas de integração em tempos de accountability. *Revista de Estudos Curriculares*, 1(8), 35-50.
- Pacheco, J. A. (2018). Para uma teoria curricular de mercado. Em J. A. Pacheco, M. C. Roldão, & M. T. Estrela (orgs.), *Estudos de Currículo* (pp. 57-86). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., & Pereira, N. (2007). Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola. *Educação em Revista*, 45, 197-221.
- Pacheco, J. A., & Sousa, J. (2018). Políticas curriculares no período pós-LBSE (1986-2017). Ciclos de mudança na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Em J. A. Pacheco, M. d. Roldão, & M. T. Estrela (Orgs.), *Estudos de Currículo* (pp. 129-175). Porto: Porto Editora.
- Paine, T. (1995). *Rights of Man; Common Sense; and other Political Writings*. (M. Philp, Ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Palmeirão, C., & Alves, J. M. (2017). Construir a autonomia e a flexibilização curricular. Em C. Palmeirão, & J. M. Alves (Coords.), *Construir a Autonomia e Flexibilização Curricular* (pp. 04-06). Porto: Universidade Católica Editora.
- Papazoglou, M. (2010). Assessing models of citizenship in the EU: the idea of responsive citizenship. *Citizenship Studies*, 14(2), 221-236. doi:10.1080/13621021003594940
- Paraskeva, J. M. (2000). A diâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo. Porto: ASA Editores.
- Paraskeva, J. M. (2006). Desterritorializar a Teoria Curricular. Em J. M. Paraskeva (Org.), *Currículo e Multiculturalismo* (pp. 169-204). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Paraskeva, J. M. (2007). Por uma Teoria Curricular Itinerante. Em J. M. Paraskeva (Org.), *Discursos Curriculares Contemporâneos* (pp. 7-21). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Paraskeva, J. M. (2008). Gestão Curricular Científica: Uma abordagem simplista para um fenómeno complexo. *História da Educação*, 12(24), 29-72.
- Paraskeva, J. M. (2011). *Conflicts in curriculum theory: challenging hegemonic epistemologies*. New York: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/9780230119628
- Paraskeva, J. M. (2018). Against the scandal: itinerant curriculum theory as subaltern momentum. *Qualitative Research Journal*, 18(2), 128-143. doi:10.1108/QRJ-D-18-00004
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. (L. Cabral, Trad.). Lisboa: ASA Editores.
- Peter, F. (2017). Political Legitimacy. Em E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2017 ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University. Obtido

- de <https://plato.stanford.edu/archives/sum2017/entries/legitimacy/>
- Phelan, A. M. (2015). *Curriculum Theorizing and Teacher Education: Complicating conjunctions*. New York: Routledge.
- Phillips, L. G., Ritchie, J., & Adair, J. K. (2018). Young children's citizenship membership and participation: comparing discourses in early childhood curricula of Australia New Zealand and the United States. *A Journal of Comparative and International Education*, 1-23. doi:10.1080/03057925.2018.1543578
- Philp, M. (1995). Introduction. Em T. Paine, & M. Philp (Eds.), *Rights of Man; Common Sense; and other Political Writings* (pp. vii-xxvii). Oxford: Oxford University Press.
- Philp, M. (2004). Enlightenment, republicanism and radicalism. Em M. Fitzpatrick, P. Jones, C. Knellwolf, & I. McCalman (Eds.), *The Enlightenment world* (pp. 457-472). Oxfordshire: Routledge.
- Piaget, J. (1999). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. London: Routledge.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2015). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Pinar, W. F. (1999). Not Burdens-Breakthroughs. *Curriculum Inquiry*, 29(3), 365-367. doi:10.1111/0362-6784.00133
- Pinar, W. F. (2004). *What is Curriculum Theory*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pinar, W. F. (2007a). A Reconceptualização dos Estudos Curriculares. Em J. M. Paraskeva (Org.), *Discursos Curriculares Contemporâneos* (pp. 201-214). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Pinar, W. F. (2007b). Introdução. Em J. M. Paraskeva (Org.), *Discursos Curriculares Contemporâneos* (pp. 23-40). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Pinar, W. F. (2015). *Educational Experience as Lived: Knowledge, History, Alterity*. New York: Routledge.
- Pintassilgo, J. (1999). The First Portuguese Republic and the The First Portuguese Republic and the. *Paedagogica Historica*, 35(sup1), 159-175. doi:10.1080/00309230.1999.11434938
- Pintassilgo, J. (2010). O projecto educativo do republicanismo: o caso português numa perspectiva comparada. *Ler História*, 59, 183-203. doi:10.4000/lerhistoria.1381
- Pirenne, H. (1937). *Economic and Social History fo Medieval Europe*. (I. E. Clegg, Trad.). Harcourt: A Harvest Book.
- Pirenne, H. (2014). *Medieval Cities: Their Origins and the revival of trade*. (F. D. Halsey, Trad.). Princeton: Princeton University Press.
- Plamenatz, J. (2012). *Machiavelli, Hobbes, and Rousseau*. (M. Philp, & A. A. Pelczynski, Eds.). Oxford: Oxford University Press.
- Platão. (2001). *A República* (9.^a ed.). (M. H. Pereira, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pratt, D. (1980). *Curriculum: Design and Development*. New York: Wadsworth Pub Co.
- Proença, M. C. (2009). *História de Portugal*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Prout, A. (2000). Childhood Bodies: Construction, Agency and Hybridity. Em A. Prout (Ed.), *The Body, Childhood and Society* (pp. 1-18). London | New York: Palgrave Macmillan. doi:10.1007/978-0-333-98363-8
- Prout, A. (2005). *The Future of Childhood: Towards the interdisciplinary*. London | New York: Routledge Falmer.
- Puig, J. M., & García, X. M. (2015). Para un currículum de educación en valores. *Folios*, 7-22.
- Puig, J. M., & Martínez, M. (1989). *Educación Moral Y Democracia*. Barcelona: Laertes.
- Puig, J. M., Garcia, X. M., Tejeira, S. E., & Càmara, A. M. (2003). *Cómo fomentar la*

participación en la escuela (2.^a ed.). Barcelona: GRAÓ.

- Quennerstedt, A. (2010). Children, But Not Really Humans? Critical Reflections on the Hampering Effect of the “3 p’s”. *International Journal Of Children’s Rights*, 18, 619-635. doi:10.1163/157181810X490384
- Qvortrup, J. (2009). Childhood as a Structural Form. Em J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M.-S. Honig (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 21-33). London: Palgrave Macmillan. doi:10.1007/978-0-230-27468-6
- Raaflaub, K. A. (2015). Why Greek Democracy? Its Emergence and Nature in Context. Em D. Hammer (Ed.), *A companion to Greek democracy and the Roman republic* (pp. 23-43). Wiley Blackwell.
- Rahe, P. A. (2008). Against Throne and Altar: Machiavelli and Political Theory under the English Republic. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ramalho, H., Lacerda, C., & Rocha, J. (2018). Projeto educativo dos agrupamentos: entre a feição de instrumento de gestão e a de um mecanismo de regulação centropérfica - proposta de um modelo de análise. Em A. Neto-Mendes, J. A. Costa, M. Gonçalves, & D. Castro (Orgs.), *Rede escolar: (re)configurações, tensões e desafios* (pp. 153-176). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ramos do Ó, J. (2006). Os Terrenos Disciplinares da Alma e do Self-government no Primeiro Mapa das Ciências da Educação (1979-1911). *Sísifo*, 125-136.
- Ramos, R., Sousa, B. V., & Monteiro, N. G. (2014). *História de Portugal*. Lisboa: Esfera dos Livros.
- Rao, N., Janmaat, G., & McCowan, T. (2016). Choices and contradictions in educational systems. *Compare: A Journal of Comparative and International*, 46(4), 509-511. doi:10.1080/03057925.2016.1179471
- Rawson, B. (2003). *Children and Childhood in Roman Italy*. New York: Oxford University Press.
- Reale, G., & Antiseri, D. (2004). *História da filosofia: do humanismo a Descartes* (Vol. 3). (I. Stomiolo, Trad.). São Paulo: Paulus.
- Reale, G., & Antiseri, D. (2005). *História da filosofia: de Spinoza a Kant* (Vol. 4). (I. Stomiolo, Trad.). São Paulo: Paulus.
- Rees, E. A. (2004). Political Thought from Machiavelli to Stalin: Revolutionary Machiavellism. New York: Palgrave Macmillan.
- Reeves, J. (2013). The Successful Learner: A Progressive or an Oppressive Concept?. Em M. Priestley, & G. Biesta (Eds.), *Reinventing the Curriculum* (pp. 51-74). London | New York: Bloomsbury Publishing.
- Rego, B. P. (2015). Do contrato ambio-social a uma Antropologia da esperança: Cidadania e sustentabilidade na era da crise ambiental. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.
- Reid, W. A. (1984). Curriculum, Community, and Liberal Education: A Response to The Practical. *Curriculum Inquiry*, 103-11. doi:10.1080/03626784.1984.11075910
- Reid, W. A. (1993). Does Schwab improve on Tyler? A response to Jackson. *Journal of Curriculum Studies*, 25(6), 499-510. doi:10.1080/0022027930250601
- Reis, J. E. (2000). MindWalk no Castelo do Barba Azul - Notas para uma Redefinição da Cidadania. *Actas do XXI Encontro da APEAA* (pp. 525-536). Viseu: Associação Portuguesa de Estudos Anglo-Americanos.
- Reynaert, D., Bie, M. B. D., & Vandevelde, S. (2012). Between ‘believers’ and ‘opponents’: Critical discussions on children’s rights. *International Journal Of Children’s Rights*, 20,

155-168. doi:10.1163/157181812X626417

- Ribeiro, I. P. (2010). *Prática Pedagógica e Cidadania: Uma Interpretação Crítica Baseada na Ideia de Competência*. Braga: Univerisdade do Minho.
- Ribeiro, N., Neves, T., & Menezes, I. (2014). Educação para a cidadania em Portugal: contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português. *Currículo sem Fronteiras*, 14(3), 12-31.
- Riddle, J. M. (2016). *A History of the Middle Ages, 300–1500* (2.^a ed.). Maryland: Rowman & Littlefield.
- Riesenberg, P. (1992). *Citizenship in the Western Tradition: Plato to Rousseau*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Rivero, Á. (2001). Tres espacios de la ciudadanía. *ISEGORÍA*, 24, 51-76.
- Robertson, J. (2015). *The Enlightenment: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Robinson, K. (2017). *Out of Our Minds: Learning to be Creative* (3.^a ed.). West Sussex: Capstone.
- Rodrigues, A., Ramos, F., Félix, P., & Perdigão, R. (2017). *Organização escolar: os agrupamentos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise: Especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre a educação*, 12(13), 105-127.
- Roldão, M. C. (2010). A Função curricular da escola e o papel dos professores. *Nuances: estudos sobre Educação*, 230-241.
- Roldão, M. C. (2017a). Currículo e aprendizagem efetiva e significativa. Eixos da investigação curricular nos nossos dias. Em C. Palmeirão, & J. M. Alves (Orgs.), *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: Desafios da escola e dos professores* (pp. 15-24). Porto: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. C. (2017b). Currículo e Debate Curricular Atual: Eixos e contributos para uma análise incompleta. Em M. A. Flores (Org.), *Práticas e Discursos sobre o currículo e a avaliação* (pp. 23-54). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018a). Conhecimento e currículo: como se seleciona o conhecimento “relevante”. Em J. A. Pacheco, M. C. Roldão, & M. T. Estrela (Orgs.), *Estudos de Currículo* (pp. 89-128). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018b). *Gestão Curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Román, E. (2010). *Citizenship and Its Exclusions*. New York and London: New York University Press.
- Rosales López, C. (2009a). Hacia una ciudadanía ¿Un reto a la complejidad educativa? *Revista Educaión Inclusiva*, 2(3), 97-110.
- Rosales López, C. (2009b). Valores sociales e Innovación Educativa. Santiago de Compostela: Andavira.
- Rosales López, C. (2010). Educación para la Ciudadanía: Un reto a la innovación en la enseñanza. *Revista Qurriculum*, 25-53.
- Rosales López, C. (2012). El Pensamento de Profesores Y alumnos: Cuestiones relevantes de enseñanza y aprendizagem. Santiago de Compostela: Andavira.
- Rosales López, C. (2015). *Los temas transversales en el aula: convivencia, salud e igualdad*. Santiago de Comspostela: Andavira Editora.

- Rosas, F. (2001). O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo. *Análise Social*, XXXV(157), pp. 1031-1054.
- Ross, A. (2000). *Curriculum: Construction and Critique*. London and New York: Falmer Press.
- Ross, A. (2007). Citizenship education and identity in Europe. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(4), 120-131.
- Ross, A., & Davies, I. (2018). Europe and Global Citizenship. Em I. Davies, L. C. Ho, D. Kiwan, C. L. Peck, A. Peterson, E. Sant, & Y. Waghid (Eds.), *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education* (pp. 21-36). London: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/978-1-137-59733-5_2
- Rousseau, J. J. (1995). *Emílio ou Da educação*. (S. Milliet, Trad.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Rousseau, J. J. (2010). *O Contrato Social*. (M. F. Sousa, Trad.). Oeiras: Editorial Presença.
- Rousseau, J. J. (2017). *Discurso sobre a economia política*. (M. C. Pissarra, Trad.). Petrópoli: Vozes de Bolso.
- Rubin, M. (2014). *The Middle Ages: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Rubinstein, N. (2008). Italian political thought, 1450-1530. Em J. H. Burns (Ed.), *The Cambridge history of political thought, 1450-1700* (pp. 30-66). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruiz-Corbella, M., & García-Blanco, M. (2016). Aprender a ser ciudadano: ¿preparamos a nuestros docentes de Secundaria para una Educación para la Ciudadanía?. *Foro de Educación*, 14(20), 177-198. doi:10.14516/fde.2016.014.020.010
- Russell, B. (1982). *Educação e Sociedade*. (A. N. Pedro, Trad.). Lisboa: Livros Horizontes.
- Sanches, M., & Torres, L. L. (2015). A (re)construção da cultura organizacional em mega-agrupamentos de escolas: tensões e contradições. *II Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação | O governo das escolas: atores, políticas e práticas* (pp. 1508-1519). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Sandström Kjellin, M., Stier, J., Einarson, T., Davies, T., & Asunta, T. (2010). Pupils' voices about citizenship education: comparative case studies in Finland, Sweden and England. *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 201-218. doi:10.1080/02619761003631823
- Santos (Coord.), M. E., Marques, A., Cibebe, C., Matos, F., Menezes, I., Nunes, L., . . . Fonseca, T. (2011). *Educação para a Cidadania: Proposta curricular para os Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361-378. doi:10.1590/S0101-73302005000200003
- Sarmiento, M. J., Marchi, R., & Trevisan, G. (2018). Beyond the Modern 'Norm of Childhood: Children at the Margins as a Challenge for the Sociology of Childhood. Em C. Baraldi, & T. Cockburn (Eds.), *Theorising Childhood: citizenship, rights and participation* (pp. 239-262). Gewerbestrasse: Palgrave Macmillan. doi:10.1007/978-3-319-72673-1
- Saul, A. M., & Silva, A. F. (2009). O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 90(224), 223-244.
- Schubert, W. H. (1987). Foundations of Curriculum and Program Design. *Teaching Education*, 1(1), 86-91. doi:10.1080/1047621870010121
- Schubert, W. H. (2004). Curriculum and Pedagogy for Reconstruction and Reconceptualization. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 19-21. doi:10.1080/15505170.2004.10411471
- Schwab, J. J. (1969). The Practical: A Language for Curriculum. *The School Review*, 78(1),

- 1-23. Obtido de <http://www.jstor.org/stable/1084049>
- Schwab, J. J. (1983). The Practical 4: Something for Curriculum Professors To Do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265. doi:10.1080/03626784.1983.11075885
- Schwartzberg, M. (2004). Athenian Democracy and Legal Change. *American Political Science Review*, 98(2), 311-325.
- Scott, D. (2008). *Critical Essays on Major Curriculum Theorists*. New York: Routledge.
- Scott, D. (2016). *New Perspectives on Curriculum, Learning and Assessment*. Switzerland: Springer.
- Scott, M. (2016). *Ancient Worlds: A Global History of Antiquity*. New York: Basic Book.
- Seabra, F. (2015). Empréstimo de Políticas Curriculares em Portugal - 2011-2014. Em J. C. Morgado, G. M. Mendes, A. F. Moreira, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, Internacionalização e Cosmopolitismo: Desafios Contemporâneos em Contextos Luso-Afro-Brasileiros* (pp. 79-90). Santo Tirso: De Facto.
- Sérgio, A. (1974). *Democracia*. Lisboa: Livraria Sá da Costa.
- Sérgio, A. (1984). *Educação Cívica* (3.^a ed.). Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa | Ministério da Educação.
- Serrão, J. (1981). Estrutura Social, Ideologias e Sistema de Ensino. Em M. Silva, & M. I. Tamen (Coords.), *Sistema de Ensino em Portugal* (pp. 17-45). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sewell Jr., W. H. (2014). Le citoyen/la citoyenne: activity, passivity and the revolutionary. Em R. Bellamy, & M. Kennedy-Macfoy (Eds.), *Citizenship: Critical Concepts in Political Science* (Vol. I, pp. 93-115). London; New York: Routledge.
- Shafir, G., & Brysk, A. (2006). The Globalization of Rights: From Citizenship to Human Rights. *Citizenship Studies*, 10(3), 275-287. doi:10.1080/13621020600772073
- Shahar, S. (1996). The first stage of childhood and the “civilizing process”. *Paedagogica Historica*, 32(sup1), 163-178. doi:10.1080/00309230.1996.11434863
- Shank, G., Pringle, J., & Brown, L. (2018). *Understanding Education Research: A Guide to Critical Reading* (2.^a ed.). New York: Routledge.
- Sharp, A. M. (1986). Is there an Essence of Education?. *Journal of Education*, 15(3), 189-196. doi:10.1080/0305724860150302
- Shaw, J. (2019). EU citizenship: Still a Fundamental Status?. Em R. Bauböck (Ed.), *Debating European Citizenship* (pp. 1-17). Cham: Springer. doi:10.1007/978-3-319-89905-3_1
- Sherwin-White, A. (1996). *The Roman Citizenship* (2.^a ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Sider, S. (2005). *Handbook to Life in Renaissance Europe*. New York: Facts On File.
- Sierra-Cedillo, A., Sánchez, C., Figueroa-Olea, M., Izazola-Ezquerro, S., & Rivera-González, R. (2017). Children’s participative citizenship within the context of integral care and daily life. *Early Child Development and Care*, 1-13. doi:10.1080/03004430.2017.1345897
- Singer, B. C. (2013). *Montesquieu and the Discovery of the Social*. London: Palgrave Macmillan.
- Skinner, Q. (2000). *Machiavelli: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, K. (2016). Curriculum, Culture and Citizenship Education in Wales: Investigations into the Curriculum Cymreig. London: Palgrave. doi:10.1057/978-1-137-54443-8
- Sorial, S., & Peterson, A. (2019). Australian schools as deliberative spaces: framing the goal of active and informed citizenship. *The Curriculum Journal*, 1-16. doi:10.1080/09585176.2018.1553726
- Soromenho-Marques, V. (1996). *A Era da Cidadania: De Marquiavel a Jefferson*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

- Soromenho-Marques, V. (1998). A Constituição de 1822. Uma filosofia política intempestiva. *Philosophica*, 39-47.
- Sousa Santos, B. (2008). *Um discurso sobre as ciências* (5.^a ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Sousa Santos, B. (2002). A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência (4.^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Spade, P. V., Klima, G., Zupko, J., & Williams, T. (2017). Medieval Philosophy. Em E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2017 ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University. Obtido de <https://plato.stanford.edu/archives/win2017/entries/medieval-philosophy>
- Spector, C. (2012). Was Montesquieu liberal? The Spirit of the Laws the history of liberalism. Em F. L. day, R. Geenens, & H. Rosenblatt (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Starkey, H. (2018). British Values and citizenship education: tensions between national and global perspectives. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 1-14. doi:10.1080/004353684.2018.1434420
- Starkey, H., Akar, B., Jerome, L., & Osler, A. (2014). Power, Pedagogy and Participation: ethics and pragmatics in research with young people. *Research in Comparative and International Education*, 9(4), 426-440. doi:10.2304/rcie.2014.9.4.426
- Stasiulis, D., & Yuval-Davis, N. (1995). Introduction: Beyond Dichotomies - Gender, Race, Ethnicity and Class in Settler Societies. Em D. Stasiulis, & N. Yuval-Davis (Eds.), *Unsettling Settler Societies: Articulations of Gender, Race, Ethnicity and Class* (pp. 1-38). London; Thousand Oaks; New Delhi: SAGE Publications.
- Stearns, P. N. (2017). *Childhood in World History* (3.^a ed.). New York | London: Routledge.
- Steenbergen, B. (1994). The Condition of Citizenship: an Introduction. Em B. Steenbergen (Ed.), *The Condition of Citizenship* (pp. 1-9). London: SAGE Publications.
- Stenhouse, L. (1968). The Humanities Curriculum Project. *Journal of Curriculum Studies*, 1(1), 26-33. doi:10.1080/0022027680010103
- Stenhouse, L. (1975). Defining the Curriculum Problem. *Cambridge Journal of Education*, 5(2), 104-108. doi:10.1080/0305764750050206
- Stenhouse, L. (1979). Research as a Basis for Teaching. *An Inaugural Lecture by Lawrence Stenhouse*, (pp. 1-24). United Kingdom: University of East Anglia. Obtido de <https://www.uea.ac.uk/documents/4059364/4994243/Stenhouse-1979-Research+as+a+Basis+for+Teaching.pdf/8a005112-a420-4e39-85a0-0fde58d4846d>
- Stenhouse, L. (1983). The relevance of practice to theory. *Theory Into Practice*, 211-215. doi:10.1080/00405848309543063
- Stoer, S. R. (2008a). Reforma de Veiga Simão no Ensino: Projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»? *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 17-48.
- Stoer, S. R. (2008b). Construindo a escola democrática através do «campo da recontextualização pedagógica». *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 133-147.
- Stone, B. (2004). Reinterpreting the French Revolution: A global-historical perspective. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strandbrink, P. (2017). Civic Education and Liberal Democracy: Making Post-Normative Citizens in Normative Political Spaces. Cham: Palgrave. doi:10.1007/978-3-319-55798-4
- Struthers, A. E. (2015). Human rights education: educating about, through and for human rights. *The International Journal of Human Rights*, 19(1), 53-73. doi:10.1080/13642987.2014.986652
- Tadeu da Silva, T. (2010). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*

- (3.^a ed.). Belo Horizonte: Antêntica.
- Tanner, L. N. (1970). The Scientific Elite and Teacher Education. *The Educational Forum*, 34(3), 313-321. doi:10.1080/00131727009339893
- Taylor, D. (2018). Are Women's Lives (Fully) Grievable? Gendered Framing and Sexual Violence. Em C. Fischer, & L. Dolezal (Eds.), *New Feminist Perspectives on Embodiment* (pp. 147-159). London: Palgrave Macmillan. doi:10.1007/978-3-319-72353-2
- Taylor, S. L. (2015). Feudalism in Literature and Society. Em A. Classen (Ed.), *Handbook of Medieval Culture: Fundamental Aspects and Conditions of the European Middle Ages* (pp. 465-476). Berlin: Walter de Gruyter.
- Teixiera, I., Diogo, F., & Duarte, P. (2018). Gestão curricular como prestação de serviço educativo. *Livro de Atas do IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação* (pp. 104-116). Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional.
- Teodoro, A., & Estrela, E. (2010). Curriculum policy in Portugal (1995-2007): global agendas and regional. *Journal of Curriculum Studies*, 42(5), 621-647. doi:10.1080/00220271003735728
- Thomas, G. (2013). *Education: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Tiana, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 37-61.
- Tocqueville, A. (1997). *O antigo regime e a revolução* (4.^a ed.). (Y. Jean, Trad.). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Torres Santomé, J. (1998). *El curriculum oculto* (11.^a ed.). Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2017). Políticas educativas e curriculares na construção de um sentido comum neoliberal. Em M. A. Moreira, M. A. Flores, & R. O. Oliveira (Orgs.), *Desafios curriculares e pedagógicos na Formação de Professores* (2.^a ed., pp. 51-72). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Torres, L. L. (2015). Culturas de escola e celebração da excelência. *Educação e Pesquisa*, 41, 1419-1438. doi:10.1590/S1517-9702201508142954.
- Touraine, A. (2007). *A New Paradigm for Understanding Today's World*. (G. Elliott, Trad.). Cambridge: Polity Press.
- Tratado da União Europeia [Tratado de Maastricht]. (27 de julho de 1992). *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*.
- Tratado de Lisboa. (17 de dezembro de 2007). *Jornal Oficial da União Europeia*.
- Trindade, R. (2011). Currículo, equidade e qualidade: Entre o pragmatismo curricular e pedagógico e a necessidade de interpelação política das escolhas. Em C. Leite, J. A. Pacheco, A. F. Moreira, & A. Mouraz (Orgs.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo* (pp. 70-80). Porto: Porto Editora.
- Tuckness, A. (2016). Locke's Political Philosophy. Em E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2016 ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University. Obtido de <https://plato.stanford.edu/archives/spr2016/entries/locke-political/>
- Tully, J. (2006). Locke. Em J. H. Burns, & M. Goldie (Eds.), *Cambridge History of Political Thought: 1450-1700* (3.^a ed., pp. 616-652). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tyler, R. W. (1976). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Ullmann, W. (1999). *Historia del pensamiento político en la Edad Media* (4.^a ed.). (R. V. Pisol, Trad.). Barcelona: Ariel.
- Ullmann, W. (2008). *Law and Politics in the Middle Ages* (digital ed.). (G. R. Elton, Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

- União Europeia (1997). Tratado de Amesterdão [que altera o Tratado da União Europeia e os tratados que instituem as Comunidades Europeias]. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Uzgalis, W. (2017). John Locke. Em E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2017 ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University. Obtido de <https://plato.stanford.edu/archives/win2017/entries/locke/>
- Varela, B. L. (2013). O Currículo e o Desenvolvimento Curricular: Concepções, Práxis e Tendências (Vol. 1). Praia, Cabo Verde: Edições Uni-CV.
- Vasconcellos, A. F. (2015). *Uma escola nova na Bélgica*. (C. Meireles-Coelho, A. Cotovia, & L. Ferreira, Trans.). Aveiro: UA Editora.
- Verma, R. (2017). Critical Peace Education and Global Citizenship: Narratives From the Unofficial Curriculum. New York: Routledge.
- Veyne, P. (2009). O Império Romano. Em P. Veyne (Org.), *História da vida privada do Império Romano ao ano mil* (Vol. 1, pp. 11-211). São Paulo: Companhia das Letras.
- Vincent, K. S. (2017). Rousseau and Proudhon: Human Nature, Property, and the Social Contract. Em H. Rosenblatt, & P. Schweigert (Eds.), *Thinking with Rousseau: from Machiavelli to Schmitt* (pp. 252-267). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316226490
- Vinson, K. D. (2005). Oppression, Anti-Oppression, and Citizenship Education. Em E. W. Ross (Ed.), *The Social Studies Curriculum: Purposes, Problems, and Possibilities* (pp. 51-76). New York: State University of New York Press.
- Viroli, M. (1998). Founders of Modern Political and Social Thought: Machiavelli. Oxford: Oxford University Press.
- Walliman, N. (2011). *Research Methods: The basics*. London: Routledge.
- Walsh, L., Black, R., & Prosser, H. (2017). Young people's perceptions of power and influence as a basis for understanding contemporary citizenship. *Journal of Youth Studies*, 1-17. doi: 10.1080/13676261.2017.1363388
- Waluchow, W. (2018). Constitutionalism. Em E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2018 ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University. Obtido de <https://plato.stanford.edu/archives/spr2018/entries/constitutionalism/>
- Walzer, M. (2014). Citizenship. Em R. Bellamy, & M. Kennedy-Macfoy (Eds.), *Citizenship: Critical Concepts in Political Science* (Vols. I, pp. 86-92). London; New York: Routledge.
- Wanders, F. H., Dijkstra, A. B., Maslowski, R., & Veen, I. (2019). The effect of teacher-student and student-student relationships on the societal involvement of students. *Research Papers in Education*, 1-21. doi:10.1080/02671522.2019.1568529
- Ward, L. (2014). *Modern democracy and the theological-political problem in Spinoza*. New York: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/9781137475053
- Warren, K. A. (2015). Interdisciplinary and Integrative Education in 21st Century America. Em J. M. Paraskeva, & T. LaVallee (Eds.), *Transformative Researchers and Educators for Democracy: Dartmouth Dialogues* (pp. 159-178). Rotterdam: Sense Publishers.
- Weber, M. (1978). *Economy and Society: An outline on interpretive sociology*. (G. Roth, & C. Wittich, Eds.). California: University of California Press.
- Wegener, C. (1986). Being Practical with Schwab. *Curriculum Inquiry*, 16(2), 215-232. doi:10.1080/03626784.1986.11076001
- Westbury, I. (2005). Reconsidering Schwab's "Practicals": A Response to Peter Hlebowitsh's "Generational Ideas in Curriculum: A Historical Triangulation". *Curriculum Inquiry*, 1(1), 89-101. doi:10.1111/j.1467-873X.2005.00317.x

- Wheeler, G. (2013). *Language teaching through the ages*. New York: Routledge.
- Winston, R. (2016). *Life in the Middle Ages*. Horizon: New Word City.
- Wokler, R. (2001). *Rousseau: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Wokler, R. (2012). *Rousseau, the Age of Enlightenment, and Their Legacies*. (B. Garsten, Ed.). Princeton: Princeton University Press.
- Wolff, L. (2013). Childhood and de Enlightenment: The complications of innocence. Em P. S. Fass (Ed.), *The Routledge history of childhood in the western world* (pp. 78-100). London | New York: Routledge.
- Wollstonecraft, M. (2014). *A Vindication of the Rights of Woman with Strictures on Political and Moral Subjects*. (E. H. Botting, Ed.). New Haven & London: Yale University.
- Woodhouse, B. B. (2009). A World Fit for Children is a World Fit for Everyone: Ecogenerism, Feminism, and Vulnerability. *Houston Law Review*, 46(3), 817-865.
- Woodruff, P. (2005). *First Democracy: The Challenge of an Ancient Idea*. Oxford: Oxford University Press.
- Wyness, M. (2012). Children's participation and intergenerational dialogue: Bringing adults back into the analysis. *Childhood*, 20(4), 429-442. doi:10.1177/0907568212459775
- Yin, R. K. (2016). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6.^a ed.). Los Angeles: SAGE.
- Young, M. F. (1998). *The Curriculum of the Future*. London: Falmer Press.
- Young, M. F. (2007). Para que servem as escolas?. *Educação & Sociedade*, 28(101), 1287-1302.
- Young, M. F. (2010). *Conhecimento e Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Young, M. F. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101-118. doi:10.1080/00220272.2013.764505
- Young, M. F. (2014). Teoria do Currículo: O que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, 44(151), 190-202. doi:10.1590/198053142851
- Young, M. F. (2016). Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 18-37. doi:10.1590/198053143533
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (5.^a ed.). Lisboa: ASA.
- Zajda, J., & Ozdowski, S. (2017). Globalisation and Human Rights Education: Emerging Issues. Em J. Zajda, & S. Ozdowski (Eds.), *Globalisation, Comparative Education and Policy Research* (pp. 1-14). Heidelberg: Springer. doi:10.1007/978-94-024-0871-3
- Zeichner, K. (1989). Preparing Teachers for Democratic Schools. *Action in Teacher Education*, 11(1), 5-10. doi:10.1080/01626620.1989.10462708
- Zeichner, K. (2013). Two visions of teaching and teacher education for the twenty-first century. Em X. Zhu, & K. Zeichner (Eds.), *Preparing Teachers for the 21st Century* (pp. 3-19). Heidelberg: Springer. doi:DOI 10.1007/978-3-642-36970-4_1
- Zembylas, M. (2015). Toward a Critical-Sentimental Orientation in Human Rights Education. *Educational Philosophy and Theory*, 1-17. doi:10.1080/00131857.2015.1118612



ANEXOS

Devido à extensão dos anexos, optou-se por incluir exemplos das transcrições das entrevistas, apresentando-se, apenas, cinco: a uma diretora; a um diretor; a um grupo de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico; a um grupo de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico; a um grupo de docentes do 2.º/3.º Ciclo do Ensino Básico; a um grupo de estudantes do 2.º/3.º Ciclo do Ensino Básico.

A restantes entrevistas, podem ser consultadas através do *QRCode* ou endereço eletrónico que se apresentam de seguida:



<https://qrgo.page.link/9eL6E>



1. MATRIZES CURRICULARES

1.1. MATRIZ CURRICULAR, DE ACORDO COM O DEFINIDO PELO DECRETO-LEI N.º139/2012

Matriz curricular, de acordo com o definido pelo DL 139/2012									
Disciplinas (carga letiva semanal)	1.º Ciclo				2.º Ciclo		3.º Ciclo		
	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	5.º ano	6.º ano	7.º ano	8.º ano	9.º ano
Língua Estrangeira II	x	x	x	x	x	x	270'	225'	225'
Inglês	x	x	x	x					
Português	7h	7h	7h	7h	500' (Port. ≥ 250')	500' (Port. ≥ 250')	200'	200'	200'
História e Geografia de Portugal	x	x	x	x			x	x	x
História	x	x	x	x	x	x	200'	200'	200'
Geografia	x	x	x	x	x	x			
Matemática	7h	7h	7h	7h	350' (Mat. ≥ 250')	350' (Mat. ≥ 250')	200'	200'	200'
Ciências da Natureza	x	x	x	x			x	x	x
Ciências Naturais	x	x	x	x	x	x	270'	270'	270'
Físico-Química	x	x	x	x	x	x			
Estudo do Meio					x	x	x	x	x
Expressões (artísticas e físico motoras)	11h	11h	11h	11h	x	x	x	x	x
Educação Física	x	x	x	x	135'	135'			
Tecnologia de Informação e Comunicação	x	x	x	x	x	x	300' (E.V. ≥ 90')	300' (E.V. ≥ 90')	300' (E.V. ≥ 90')
Educação Visual	x	x	x	x	270' (E.V. ≥ 90')	270' (E.V. ≥ 90')			
Educação Tecnológica	x	x	x	x			x	x	x
Educação Musical	x	x	x	x			x	x	x
Apoio ao Estudo	x	x	x	x	200'	200'	x	x	x
Oferta Complementar	Áreas não disciplinares desenvolvidas em articulação com as disciplinas				x	x	x	x	x
Educação para a Cidadania					x	x	x	x	x
Área de Projeto					x	x	x	x	x
Educação Moral e Religiosa (opcional)	1h	1h	1h	1h	45'	45'	45'	45'	45'
Total	25-26h	25-26h	25-26h	25-26h	1350-1395'	1350-1395'	1530-1575'	1485-1530'	1485-1530'

1.2. MATRIZ CURRICULAR, DE ACORDO COM O DEFINIDO PELO DECRETO-LEI N.º 55/2018

Matriz curricular, de acordo com o definido pelo DL 55/2018									
Disciplinas (carga letiva semanal)	1.º Ciclo				2.º Ciclo		3.º Ciclo		
	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	5.º ano	6.º ano	7.º ano	8.º ano	9.º ano
Língua Estrangeira II	x	x	x	x	x	x	250'	250'	250'
Inglês	x	x	x	x	525'	525'	200'	200'	200'
Português	7h	7h	7h	7h			x	x	x
História e Geografia de Portugal	x	x	x	x			275'	275'	275'
Cidadania e Desenvolvimento	Área de integração curricular transversal				x	x	200'	200'	200'
História	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Geografia	x	x	x	x	x	x	250'	250'	250'
Matemática	7h	7h	7h	7h	350'	350'	x	x	x
Ciências da Natureza	x	x	x	x			200'	200'	200'
Ciências Naturais	x	x	x	x	x	x	250'	250'	250'
Físico-Química	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Estudo do Meio	3h	3h	3h	3h	x	x	x	x	x
Expressões (artísticas e físico motoras)	5h	5h	5h	5h	x	x	x	x	x
Tecnologia de Informação e Comunicação	Área de integração curricular transversal				325'	325'	175'	175'	175'
Educação Visual	x	x	x	x			x	x	x
Educação Tecnológica	x	x	x	x			x	x	x
Educação Musical	x	x	x	x	150'	150'	x	x	x
Educação Física	x	x	x	x	100'	100'	x	x	x
Apoio ao Estudo	3h	3h	3h	3h	n.d.	n.d.	x	x	x
Oferta Complementar	1h	1h	1h	1h	≥ 45'	≥ 45'	≥ 45'	≥ 45'	≥ 45'
Educação Moral e Religiosa (opcional)	1h	1h	1h	1h	≥ 45'	≥ 45'	≥ 45'	≥ 45'	≥ 45'
Total	25-26h	25-26h	25-26h	25-26h	≥1350'	≥1350'	≥1500'	≥1500'	≥1500'

2. ORGANIZAÇÃO DA RECOLHA DE DADOS

2.1. INDICAÇÃO DOS DOCUMENTOS ANALISADOS

Orientações políticas	Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho
Orientações curriculares	<p>Aprendizagens Essenciais de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cidadania e Desenvolvimento (1.º ao 9.º ano); • Educação Física (1.º ao 9.º ano); • <i>Matemática</i> (1.º ao 9.º ano); • <i>Português</i> (1.º ao 9.º ano); • Educação Artística (1.º ao 4.º ano); • Estudo do Meio (1.º ao 4.º ano); • <i>Inglês</i> (3.º ao 9.º ano); • História e Geografia de Portugal (5.º e 6.º anos); • Educação Musical (5.º e 6.º anos); • Educação Tecnológica (5.º e 6.º anos); • Educação Visual (5.º ao 9.º ano); • Ciências da Natureza (5.º ao 9.º ano); • Físico-Química (7.º ao 9.º ano); • <i>História</i> (7.º ao 9.º ano); • <i>Geografia</i> (7.º ao 9.º ano); • <i>TIC</i> (7.º ao 9.º ano). <p>1. Foram consideradas, em exclusivo, as indicações relativas aos <i>Conhecimentos, capacidade e atitudes</i>;</p> <p>2. Não foram consideradas as disciplinas de carácter não universal (Religião Moral e Religiosa, Português como Língua Não Materna e Língua Estrangeira II).</p>
Projetos educativos (e curriculares)	<p>Projeto Educativo do Agrupamento α (2018-2021) Projeto Curricular do Agrupamento α (2019-2020)</p> <p>Projeto Educativo do Agrupamento B (2015-2018) Projeto Curricular do Agrupamento B (2015-2018) Plano de Melhoria do Agrupamento B (2015-2018)</p> <p>Projeto Educativo do Agrupamento γ (2017-2020) Plano de Melhoria do Agrupamento γ (2018-2021)</p> <p>Projeto Educativo do Agrupamento δ (2018-2021)</p> <p>Projeto Educativo do Agrupamento ε (2019) <i>Gestão e Planeamento Curricular do Agrupamento ε</i> (2019-2020) - Equivalente ao Projeto Curricular de Agrupamento</p>

2.2. CALENDARIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Agentes Educativos	Período da entrevista
Agrupamento α	
Diretora do agrupamento	Julho de 2019
Professores do 1.º Ciclo (7)	Junho de 2019
Professores do 2.º e 3.º Ciclos (6)	Junho de 2019
Estudantes do 1.º Ciclo (6)	Outubro de 2019
Estudantes do 2.º e 3.º Ciclos (6)	Outubro de 2019
Agrupamento β	
Diretor do agrupamento	Agosto de 2019
Professores do 1.º Ciclo (7)	Julho de 2019
Professores do 2.º e 3.º Ciclos (5)	Setembro de 2019
Estudantes do 1.º Ciclo (8)	Setembro de 2019
Estudantes do 2.º e 3.º Ciclo (6)	Outubro de 2019
Agrupamento γ	
Diretor do agrupamento	Novembro de 2019
Professores do 1.º Ciclo (6)	Novembro de 2019
Professores do 2.º e 3.º Ciclos (4)	Novembro de 2019
Estudantes do 1.º Ciclo (6)	Novembro de 2019
Estudantes do 2.º e 3.º Ciclo (3)	Novembro de 2019
Agrupamento δ	
Diretor do agrupamento	Novembro de 2019
Professores do 1.º Ciclo (5)	Janeiro de 2020
Professores do 2.º e 3.º Ciclos (4)	Janeiro de 2020
Estudantes do 1.º Ciclo (8)	Janeiro de 2020
Estudantes do 2.º e 3.º Ciclos (7)	Fevereiro de 2020
Agrupamento ε	
Diretor do agrupamento	Janeiro de 2020
Professores do 1.º Ciclo (3)	Janeiro de 2020
Professores do 2.º e 3.º Ciclos (4)	Janeiro de 2020
Estudantes do 1.º Ciclo (6)	Janeiro de 2020
Estudantes do 2.º e 3.º Ciclos (5)	Janeiro de 2020

3. PROTOCOLOS DE RECOLHA DE DADOS

3.1. GUIÃO DE ENTREVISTA AOS DIRETORES DE AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS

Data: | Hora: | Local: | Procedimento: Entrevista semi-estruturada

A presente entrevista, desenvolvida no âmbito de uma tese de doutoramento, tem como propósito recolher dados decorrentes das perspetivas dos diferentes agentes educativos, especificamente os diretores de agrupamentos de escola, de modo a melhor se compreenderem as dinâmicas de educação para a cidadania em contexto escolar.

Questões orientadoras:

1. O conceito “cidadania” é um conceito que usamos, com alguma regularidade, no nosso quotidiano escolar e social.
 - a. A que momentos ou espaços sociais associa este conceito?
 - b. Considera que há ações específicas que se vinculam ao conceito de cidadania? Quais?
 - c. Que valores considera estarem relacionados com a cidadania?
 - d. Por que motivos?
2. Focando-se, agora, nas crianças e nos jovens, de que modo a cidadania se encontra, ou não, presente na sua vida? Quais são os aspetos da vida dos mais novos que têm especial relevância quando associados à cidadania? Por que razão(ões)?

Atualmente a discussão em torno da educação para a cidadania tem especial relevância no sistema escolar português. Diferentes perspetivas e ações educativas têm sido desenvolvidas, nos vários contextos, evidenciando uma diversidade considerável de modos de agir pedagogicamente.

3. Considera que o atual debate, no âmbito da educação para a cidadania, é relevante para as dinâmicas escolares?
4. No seu entender, qual é a finalidade (ou finalidades) da educação para a cidadania?
5. Qual é a importância da educação para a cidadania importância para a vida dos jovens? E para o processo educativo? Por que razão(ões)?
6. Assumindo que a educação para a cidadania está associada a diferentes domínios (por exemplo, o respeito pela identidade e valorização da diferença; Educação para e em direitos humanos; dinâmicas de participação, processos de autodeterminação entre outros;...), quais são as aprendizagens que destaca?
7. Qual é a sua importância para a vida dos jovens e para o processo educativo?

O cargo que ocupa, por sua vez, é de extrema relevância para se compreender, com maior sustentação, o modo como estas políticas e orientações curriculares são, ou não, acolhidas por cada organização educativa.

8. Pensando, agora, nas questões relacionadas mais concretamente com os currículos, nomeadamente, os programas, pergunto:
 - a. Tendo em consideração o que conhece das orientações curriculares, específicas para a educação para a cidadania, parece-lhe relevante a existência de orientações específicas neste domínio? O que destaca, tendo em conta o seu desenvolvimento no contexto? Por que razão(ões)?
 - b. Quanto aos aspetos mais transversais da educação cidadania, fará sentido que as orientações das restantes componentes curriculares tenham em consideração a educação para a cidadania? Por que motivos?
 - c. Tendo em conta o que conhece dos programas das restantes áreas do saber, parece-lhe que há uma relação efetiva das diferentes disciplinas com as dinâmicas de educação para a cidadania? Conseguirá referir algum exemplo em concreto?

(As dinâmicas que estivemos agora a discutir relacionam-se com o modo como, fora do agrupamento de escolas, se perspetiva curricular e pedagogicamente, processos no âmbito da educação para a cidadania.

Pensando agora na sua experiência neste agrupamento e como se estão a desenvolver as dinâmicas relacionadas com a educação para a cidadania:

9. De que modo é que este agrupamento de escolas tem acolhido as orientações políticas e curriculares? Quais são os sentidos destas “orientações políticas”?
10. Essas orientações têm, por exemplo, orientado a construção dos documentos curriculares da instituição, como o projeto educativo ou os DAC [Domínio de Autonomia Curricular], no âmbito da educação para a cidadania? De que forma?
11. Atualmente, como já temos discutido, a educação para a cidadania está presente no currículo de dois modos distintos, transversalmente e como disciplina autónoma.
 - a. De que forma se tem desenvolvido a disciplina autónoma: Cidadania e Desenvolvimento? (indicação de aspetos positivos, constrangimentos e possíveis melhorias)
 - b. Em que moldes se tem desenvolvido esta área, como uma componente curricular transdisciplinar no 1.º Ciclo? E nos restantes ciclos do Ensino Básico? (indicação de aspetos positivos, constrangimentos e possíveis melhorias)
12. A par das dinâmicas curriculares mais formais, o agrupamento tem desenvolvido algum projeto interno específico em torno da educação para a cidadania? Qual? Como o caracteriza?
13. Existe algum projeto ou alguma dinâmica de relação com a comunidade que, no agrupamento, tenha especial relevância no âmbito da educação para a cidadania? Qual? Como o caracteriza?

(Sugiro que doravante nos foquemos nos diferentes agentes educativos que, diariamente, desenvolvem um trabalho essencial para que esses processos aconteçam junto dos estudantes.)

14. Que agentes educativos contribuem para a construção dos documentos curriculares do agrupamento escolar e dos projetos educativos? Quais são os seus principais contributos?
15. E tendo em consideração a sua ação, enquanto diretor, de que modo é que se envolve nas tomadas de decisão relativamente à educação para a cidadania? De que forma procura que a sua ação contribua para o desenvolvimento de dinâmicas nesse âmbito?
16. Considera pertinente o envolvimento de lideranças intermédias nestes processos? Que ações destaca dos líderes intermédios no âmbito da educação para a cidadania? Por que motivo(s)?
17. De que forma a ação docente, dentro de sala (como por exemplo promover debates, aceitar as opiniões divergentes, valorizar a diversidade cultural e étnica nas aulas, entre outras, ...) podem influenciar as dinâmicas de educação para a cidadania?
18. De que forma a ação docente, fora da sala de aula (respeitar os estudantes, evidenciar atitudes de compreensão e de procura em os escutar, entre outras...) podem influenciar as dinâmicas de educação para a cidadania?
19. Que aspetos considera serem relevantes para o desenvolvimento deste processo? Que outros poderiam ser trabalhados (de outras formas)?
20. Que capacidades (pedagógicas, sociais, culturais, éticas, ...) dos docentes poderão ser mais significativas no âmbito da educação para a cidadania?
21. Para terminar, e partindo de uma perspetiva global e integradora, quais são as especificidades, no âmbito da educação para a cidadania, que considera pertinente destacar? Quais são aquelas que implicam, ainda, maior trabalho?
22. De que modo o trabalho desenvolvido aqui, no agrupamento, é conducente com aquilo que perspetiva como as grandes finalidades da educação para a cidadania?
23. Existe algum elemento ou informação que seja relevante, no âmbito da educação para a cidadania, que não foi referida mas considera pertinente salientar?

3.2. GUIÃO DE ENTREVISTA AOS DOCENTES

Data: | **Hora:** | **Local:** | **Procedimento:** Entrevista semi-estruturada

Esta entrevista surge no âmbito de uma tese de doutoramento. Nós, como professores, pela nossa prática diária, somos agentes essenciais nas dinâmicas escolares associadas à educação para a cidadania. Este diálogo tem, então, como propósito recolher as vossas perspetivas sobre essa educação para a cidadania.

Questões orientadoras:

1. O termo “cidadania” é usado, com alguma regularidade, no nosso dia a dia.
 - a. Em que circunstâncias poderá surgir ‘essa cidadania’?
 - b. Haverá ações específicas que lhe associam? Quais?
 - c. E que valores se relacionarão com a cidadania? Por que motivos?
2. Focando-se, agora, nas crianças e nos jovens, de que modo a cidadania se encontra, ou não, presente na sua vida? Há elementos concretos na vida dos mais novos que têm especial relevância quando associados à cidadania? Por que razão(ões)?

(Atualmente a discussão em torno da educação para a cidadania tem especial relevância no sistema escolar português. Diferentes perspetivas e ações educativas têm sido desenvolvidas, nos vários contextos, evidenciando uma diversidade considerável de modos de agir pedagogicamente.)

3. Consideram que o atual debate, no âmbito da educação para a cidadania, é relevante para as dinâmicas escolares? O que vos leva a pensar desse modo?
4. Quais são os aspetos que destacam nas dinâmicas da educação para a cidadania? (Respeito pela identidade e valorização da diferença; Educação para e em direitos humanos; Dinâmicas de participação (consciente e comprometida); Processos de autodeterminação).
5. Qual é a importância da educação para a cidadania importância para a vida dos jovens?E para o processo educativo?
6. Assumindo que a educação para a cidadania está associada a diferentes aspetos e elementos, quais são aqueles que destacam?
7. Qual poderá ser o principal fim da educação para a cidadania?
8. Fará sentido a existência de diretrizes políticas no âmbito da educação para a cidadania? Por que razão(ões)?

(O vosso contacto diário com as instituições escolares tem, pois, muito interesse para a compreensão dessas dinâmicas.)

9. Pensando, agora, nas questões relacionadas mais concretamente com os currículos, nomeadamente, os programas, pergunto:
 - a. Consideram que as orientações específicas da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento têm auxiliado a vossa prática? De que modo?
 - b. Sugeririam alguma mudança?
 - c. Consideram adequado que os programas das restantes componentes curriculares integrem aspetos relacionados com a educação para a cidadania?
 - d. Esta dimensão transversal está presente nas atuais orientações?

(As dinâmicas que estivemos agora a discutir relacionam-se com o modo como o agrupamento de escolas desenvolve, curricular e pedagogicamente, processos no âmbito da educação para a cidadania.)

10. Poderão explicar o modo como este agrupamento de escolas tem acolhido as orientações políticas e curriculares? Por exemplo, essas influências têm orientado construção dos documentos curriculares da instituição, como o projeto educativo ou os DAC [Domínio de Autonomia Curricular] no âmbito da educação para a cidadania? De que forma?
11. Atualmente, a educação para a cidadania está presente no currículo de dois modos distintos, transversalmente e como disciplina autónoma. Que impactos na vossa atuação diária (forma de organizar

o trabalho, organização de horários, dinâmicas de avaliação, coadjuvação, ...) sentiram devido a esta abordagem dupla?

- 12. A par das dinâmicas curriculares mais formais, o agrupamento tem desenvolvido algum projeto (em contexto escolar ou de relação com a comunidade) específico em torno da educação para a cidadania? Qual? Como o caracterizam?*

(Sugiro que doravante nos foquemos nos diferentes agentes educativos que, diariamente, desenvolvem um trabalho essencial para que esses processos aconteçam junto dos estudantes.)

- 13. Iniciando pelas lideranças (liderança de topo e lideranças intermédias), quais são as ações das mesmas que consideram auxiliar a vossa prática? Quais são aquelas que exigirão outro tipo de atuação?*
- 14. Além das lideranças, de que modo(s)têm contribuído para o desenvolvimento de dinâmicas no âmbito da educação para a cidadania?consideram pertinente o contributo dos demais docentes? Consideram pertinente?*
- 15. Enquanto docentes, em sala de aula, que estratégias (e de que modo as) mobilizam quando abordam questões inerentes à educação para a cidadania?*
- 16. Pensando como estão a viver os alunos, uma realidade que foge aquilo que são as disciplinas tradicionais, uma vez que tem uma relação específica com a forma como cada um deles se relaciona com a sociedade, como é que eles estão a reagir? Que aprendizagens destacam?*
- 17. Que possíveis ações poderiam ser tomadas para auxiliar a eventual melhoria da vossa ação docente?*
- 18. Já experienciaram momentos/ atitudes, fora da sala de aula, que consideram ter tido especial relevância no âmbito da educação para a cidadania? Por que razão(ões)?*
- 19. Tendo como foco a educação para a cidadania, que capacidades (pedagógicas, sociais, culturais, ética, ...) consideram essenciais que os docentes evidenciem?*
- 20. Na vossa opinião, a formação (inicial, contínua) vivenciada foi/tem sido um aspeto relevante para a ação que concretizam neste domínio? Em que sentido? Que elementos consideram mais relevantes? Quais são aqueles que exigirão outro investimento?*
- 21. Consideram que outros momentos de formação em contexto, mais informais, como projetos desenvolvidos pela escola, reflexão com colegas, acompanhamento de especialistas, ajudam à vossa prática no âmbito da educação para a cidadania?*
- 22. Para terminar, e partindo de uma perspetiva global e integradora, quais são os elementos, no âmbito da educação para a cidadania, que creem ser pertinente destacar, pelo seu sucesso? Quais são aqueles que implicam, ainda, maior aprofundamento ou reformulação?*
- 23. De que modo o trabalho desenvolvido por vós e pelos restantes docentes, aqui, no agrupamento, vai ao encontro daquilo que perspetivam como as grandes finalidades da educação para a cidadania?*

3.3. GUIÃO DE ENTREVISTA AOS ESTUDANTES DO 9.º ANO

Data: | **Hora:** | **Local:** | **Procedimento:** Entrevista semi-estruturada

A presente entrevista tem como objetivo a recolha de dados que permitam analisar a perspetiva dos estudantes sobre o modo vivenciam, na escola, experiências para a construção da sua cidadania. Nesse sentido, consideram-se três dimensões distintas:

Questões orientadoras

1. *O que é, para vocês, cidadania?*
 - a. *Em que circunstâncias poderá surgir ‘essa cidadania’?*
 - b. *Haverá ações específicas que lhe associam? Quais?*
 - c. *E que valores se relacionarão com a cidadania? Por que motivos?*

2. *Como é que a cidadania está presente na vossa vida?*

(Iremos agora focar a discussão apenas na escola.)

3. *Já ouviram a expressão “educação para a cidadania”? O que pensam que significa?*
4. *Como costuma funcionar a vossa aula de Cidadania e Desenvolvimento? Que atividades fazem? O que aprendem? Como a avaliam?*
5. *Se pudessem decidir, como vos parece que a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento devia ser organizada? Porquê?*
6. *Consideram que as outras disciplinas são importantes para a educação para a cidadania? De que forma?*
7. *De que modo a ação dos professores é importante no âmbito da educação para a cidadania? Porquê?*
8. *Para além das aulas, consideram que a vivência na escola é importante para a vossa educação para a cidadania? De que modo? Porquê?*
9. *Existe algum projeto ou iniciativa de relação com a comunidade que, no agrupamento, tenha especial relevância no âmbito da educação para a cidadania? Qual(is)?*
10. *Nas aulas consideram que:*
 - a. *a vossa identidade, e a dos vossos colegas, é respeitada e valorizada? De que modo?*
 - b. *são respeitados os vossos direitos? Quais? Em que circunstâncias?*
 - c. *têm oportunidade para participar ativamente em projetos ou outras iniciativas? Que exemplos conseguem indicar?*
 - d. *têm a possibilidade de tomar decisões sobre questões relacionadas convosco? Quais? De que modo?*
11. *[Desenvolver esta questão em paralelo com 9.] Na escola, consideram que:*
 - a. *a vossa identidade, e a dos vossos colegas, é respeitada e valorizada? De que modo?*
 - b. *são respeitados os vossos direitos? Quais? Em que circunstâncias?*
 - c. *têm oportunidade para participar ativamente em projetos ou outras iniciativas? Que exemplos conseguem indicar?*
 - d. *têm a possibilidade de tomar decisões sobre questões relacionadas convosco? Quais? De que modo?*
12. *De modo global, que elementos associados à educação para a cidadania é que querem destacar? Quais são aqueles que acham que poderiam ser melhorados?*
13. *Para finalizar, consideram que a vossa vivência nesta escola é importante para a vossa aprendizagem, associada à educação para a cidadania? De que modo? Porquê?*
14. *Existe algum elemento ou informação que seja relevante, no âmbito da educação para a cidadania, que não foi referida mas considerem pertinente salientar?*

3.4. GUIÃO DE ENTREVISTA AOS ESTUDANTES DO 4.º ANO

Data: | Hora: | Local: | Procedimento: Entrevista semi-estruturada

A presente entrevista tem como objetivo a recolha de dados que permitam analisar a perspetiva dos estudantes sobre o modo como vivenciam, na escola, experiências para a construção da sua cidadania. Nesse sentido, consideram-se três dimensões distintas:

Questões orientadoras

1. *O que acham que significa ser ‘cidadão’/‘cidadã’? Conseguem explicar em que alturas são chamados de cidadãos?*

2. *Na escola, aprendem a ser cidadãos? Porquê? E como? Será isso ‘educação para a cidadania’?*

(Iremos agora focar a discussão apenas na escola.)

3. *Que atividades é que, na sala de aula, costumam fazer que seja “educação para a cidadania”?*

4. *Como é que o vosso professor/a vossa professora vos ajuda nessa aprendizagem?*

5. *Nas aulas consideram que:*

- a. *a vossa identidade (gostos, interesses, vontades, características, ...), e a dos vossos colegas, é respeitada e valorizada? Como?*
- b. *são respeitados os vossos direitos? Quais? Como?*
- c. *têm oportunidade para participar ativamente? Quando?*
- d. *têm a possibilidade de tomar decisões sobre questões relacionadas convosco? Quais? Como?*

6. *A vossa turma já participou em alguma atividade, fora da escola, que fosse importante para a “educação para a cidadania”? Conseguem dar exemplos?*

7. *[Desenvolver esta questão em paralelo com 5.] Na escola, consideram que:*

- a. *a vossa identidade (gostos, interesses, vontades, características, ...), e a dos vossos colegas, é respeitada e valorizada? Como?*
- b. *são respeitados os vossos direitos? Quais? Como?*
- c. *têm oportunidade para participar ativamente em projetos ou outras iniciativas? Quando? Quais? Como?*
- d. *têm a possibilidade de tomar decisões sobre questões relacionadas convosco? Quais? Como?*

8. *Questionar sobre projetos de educação para a cidadania, identificados anteriormente pelo investigador.*

9. *Face ao que referimos, que aspetos querem destacar? Quais são aqueles que acham que poderiam ser melhorados?*

10. *Existe algum elemento ou informação que seja relevante, no âmbito da educação para a cidadania, que não foi referida mas considerem pertinente salientar?*

3.5. PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARGADOS DE EDUCAÇÃO

 P.PORTO <small>ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO POLITÉCNICO DO PORTO</small>	 <small>CENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE DOUTORAMENTO E INICIAÇÃO DA USC (CIEIUS)</small>
ASSUNTO : FORMULÁRIO DE AUTORIZAÇÃO	
<i>Ex^{ma}(a). Encarregado(a) de Educação</i>	
<p>Serve o presente texto para solicitar a participação do seu educando numa entrevista coletiva, no âmbito de uma Tese de Doutoramento em Educação desenvolvida ao abrigo de um protocolo estabelecido entre a Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto e a Universidade de Santiago de Compostela.</p> <p>A Tese de Doutoramento, denominada A escola como espaço de construção de cidadania: contributos do currículo para a educação para a cidadania no contexto escolar português, está a ser desenvolvida sob orientação do Professor Doutor Fernando Diogo, da Escola Superior de Educação do Porto, do Professor Doutor Carlos Rosales e da Professora Doutora Beatriz Cebreiro, da Universidade de Santiago de Compostela e conta, ainda, com o financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/136027/2018).</p> <p>A colaboração nesta investigação é confidencial. Não serão publicados dados que possam identificar os estudantes, nem quaisquer imagens dos mesmos. Se alguma informação deste estudo for, em algum momento, apresentada publicamente, garantir-se-á que nenhuma identificação pessoal é divulgada. Os registos originais (áudio e vídeo) dos dados recolhidos serão destruídos após a sua análise e num prazo máximo de quatro anos.</p>	
Porto, Escola Superior de Educação	
<hr style="width: 200px; margin: 0 auto;"/> Pedro Duarte <small>INVESTIGADOR</small>	<hr style="width: 200px; margin: 0 auto;"/> Fernando Luís Teixeira Diogo <small>PRESIDENTE DO CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO DA ESE-PPORTO ORIENTADOR</small>
<p>Autorizo o meu educando _____, n.º/turma _____ a participar, como entrevistado, no projeto de investigação de Pedro Duarte Pereira.</p> <p style="text-align: right; margin-top: 20px;"><i>O/A Encarregado(a) de Educação,</i></p> <div style="text-align: right; margin-top: 10px;"><hr style="width: 200px; border: 0; border-top: 1px solid black;"/></div>	

4. DADOS BIOGRÁFICOS DA AMOSTRA

4.1. CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES

Código	Idade	Sexo	Ciclo/Área de trabalho	Docente de Cidadania e Desenvolvimento	Anos de Experiência	Experiência no agrupamento	Habilitações literárias
<i>Pa1</i>	54	Feminino	Português e Estudos Sociais/ História (2.º Ciclo)	Sim	32	4	Mestrado
<i>Pa2</i>	61	Feminino	Inglês (3.º Ciclo e Secundário)	Sim	39	31	Licenciatura
<i>Pa3</i>	52	Feminino	Geografia (3.º Ciclo e Secundário)	Sim	24	4	Licenciatura
<i>Pa4</i>	41	Feminino	Matemática e Ciências da Natureza (2.º Ciclo)	Sim	20	2	Licenciatura
<i>Pa5</i>	47	Feminino	Biologia e Geologia (3.º Ciclo e Secundário)	Coord.	24	20	Licenciatura
<i>Pa6</i>	56	Feminino	Inglês (3.º Ciclo e Secundário)	Sim	35	22	Licenciatura
<i>Pa7</i>	42	Feminino	1.º Ciclo	Sim	20	10	Licenciatura
<i>Pa8</i>	39	Feminino	1.º Ciclo	Sim	19	1	Licenciatura
<i>Pa9</i>	44	Feminino	1.º Ciclo	Sim	19	2	Licenciatura
<i>Pa10</i>	49	Feminino	1.º Ciclo (Biblioteca)	Não	25	6	Mestrado
<i>Pa11</i>	59	Feminino	1.º Ciclo	Sim	41	20	Licenciatura
<i>Pa12</i>	40	Feminino	1.º Ciclo	Sim	19	6	Licenciatura
<i>Pa13</i>	56	Feminino	1.º Ciclo	Sim	33	13	Licenciatura
<i>PB1</i>	38	Feminino	1.º Ciclo	Sim	15	0,167	Licenciatura
<i>PB2</i>	43	Feminino	1.º Ciclo	Sim	18	9	Licenciatura
<i>PB3</i>	53	Feminino	1.º Ciclo	Sim	30	18	Licenciatura
<i>PB4</i>	43	Feminino	1.º Ciclo	Sim	17	10	Licenciatura
<i>PB5</i>	43	Feminino	1.º Ciclo	Sim	22	18	Licenciatura
<i>PB6</i>	51	Feminino	1.º Ciclo	Sim	30	17	Mestrado
<i>PB7</i>	45	Feminino	1.º Ciclo	Sim	20	10	Mestrado
<i>PB8</i>	50	Feminino	Inglês (3.º Ciclo e Secundário)	Não	27	2	Licenciatura
<i>PB9</i>	54	Feminino	Matemática e Ciências da Natureza (2.º Ciclo)	Não	28	2	Licenciatura
<i>PB10</i>	61	Feminino	Inglês (3.º Ciclo e Secundário)	Não	30	4	Licenciatura
<i>PB11</i>	51	Feminino	Educação Visual e Tecnológica (2.º Ciclo)	Não	23	2	Licenciatura
<i>PB12</i>	56	Feminino	Matemática (3.º Ciclo)	Não	32	26	Licenciatura

Py1	50	Feminino	1.º Ciclo	Sim	28	23	Licenciatura
Py2	62	Feminino	1.º Ciclo	Sim	41	36	Licenciatura
Py3	41	Feminino	1.º Ciclo	Sim	17	3	Licenciatura
Py4	46	Feminino	1.º Ciclo	Sim	17	0,25	Licenciatura
Py5	40	Feminino	1.º Ciclo	Sim	17	14	Licenciatura
Py6	55	Feminino	1.º Ciclo	Sim	35	8	Licenciatura
Py7	49	Feminino	Português (3.º Ciclo e Secundário)	Sim	28	8	Licenciatura
Py8	45	Masculino	Matemática e Ciências da Natureza (2.º Ciclo)	Não	23	4	Licenciatura
Py9	51	Feminino	Geografia (3.º Ciclo e Secundário)	Sim	23	2	Licenciatura
Py10	45	Feminino	Inglês (3.º Ciclo e Secundário)	Sim	22	1	Mestrado
Pδ1	42	Feminino	Física e Química (3.º Ciclo e Secundário)	Sim	17	6	Mestrado
Pδ2	50	Masculino	Português (3.º Ciclo e Secundário)	Sim	24	23	Licenciatura
Pδ3	56	Masculino	Biologia e Geologia (3.º Ciclo e Secundário)	Sim	30	30	Licenciatura
Pδ4	52	Masculino	Biologia e Geologia (3.º Ciclo e Secundário)	Sim	27	20	Licenciatura
Pδ5	39	Feminino	1.º Ciclo	Sim	16	0,005	Licenciatura
Pδ6	63	Feminino	1.º Ciclo	Sim	40	25	Licenciatura
Pδ7	47	Masculino	1.º Ciclo	Sim	20	1	Licenciatura
Pδ8	44	Feminino	1.º Ciclo	Sim	20	0,083	Licenciatura
Pδ9	44	Feminino	1.º Ciclo	Sim	22	14	Licenciatura
Pe1	39	Feminino	1.º Ciclo	Sim	16	2	Licenciatura
Pe2	38	Feminino	1.º Ciclo	Sim	16	10	Mestrado
Pe3	43	Feminino	1.º Ciclo	Sim	20	14	Licenciatura
Pe4	49	Feminino	História (3.º Ciclo e Secundário)	Sim	19	10	Licenciatura
Pe5	61	Feminino	Educação Visual e Tecnológica (2.º Ciclo)	Sim	39	25	ESBAP
Pe6	63	Feminino	História (3.º Ciclo e Secundário)	Sim	37	22	Licenciatura
Pe7	51	Feminino	Português e Estudos Sociais/ História (2.º Ciclo)	Sim	18	1	Licenciatura

4.2. CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES

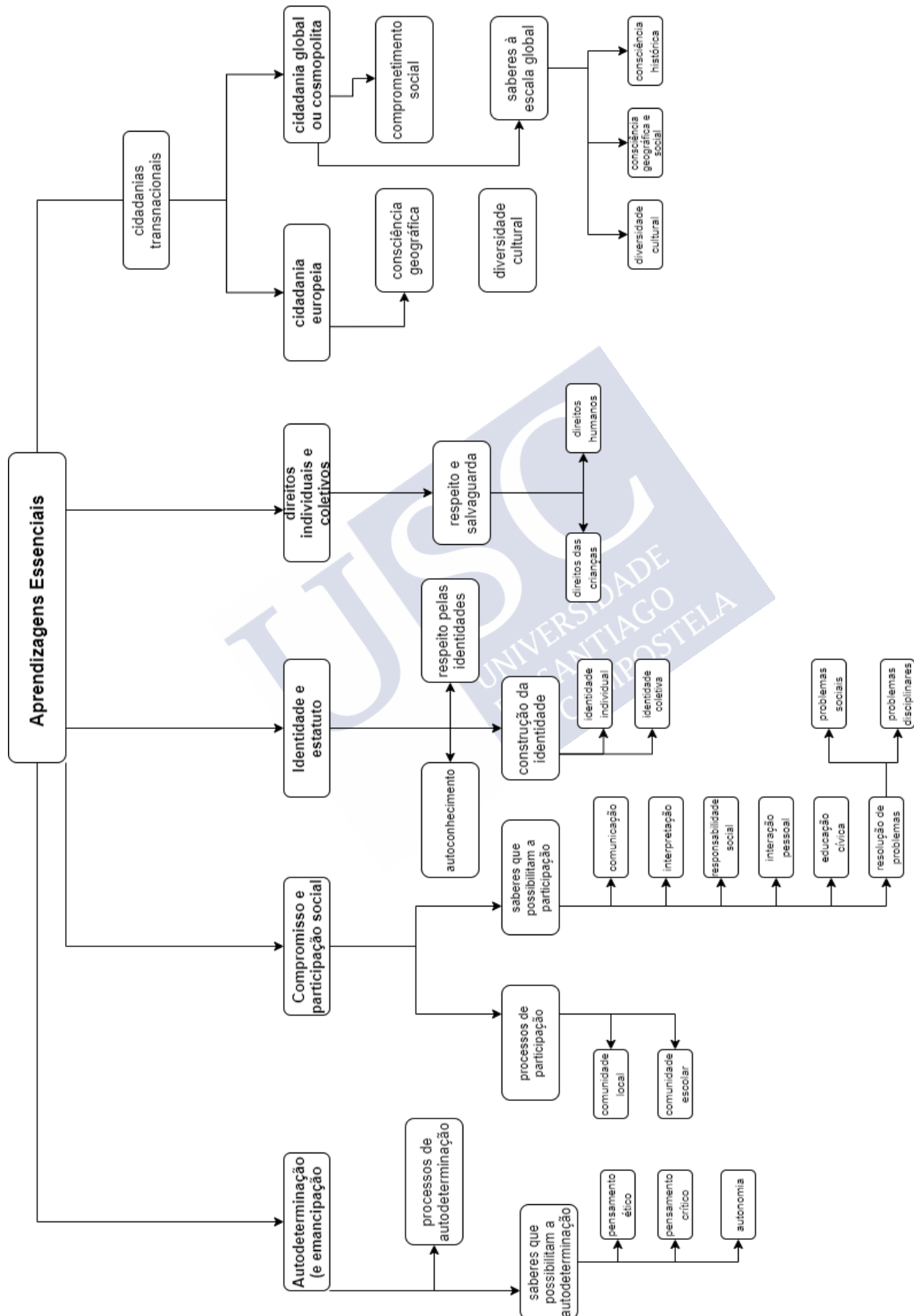
Código	Idade	Sexo	Ano de Escolaridade	Anos no agrupamento
EB1	13	Masculino	8.º ano	7
EB2	12	Masculino	8.º ano	7
EB3	13	Feminino	8.º ano	7
EB4	13	Feminino	8.º ano	5
EB5	13	Feminino	8.º ano	7
EB6	13	Masculino	8.º ano	4
EB7	9	Masculino	4.º ano	1
EB8	9	Masculino	4.º ano	6
EB9	9	Feminino	4.º ano	6
EB10	9	Masculino	4.º ano	4
EB11	9	Feminino	4.º ano	5
EB12	9	Masculino	4.º ano	4
Ea1	13	Feminino	8.º ano	4
Ea2	13	Masculino	8.º ano	4
Ea3	13	Feminino	8.º ano	4
Ea4	13	Feminino	8.º ano	4
Ea5	13	Feminino	8.º ano	8
Ea6	13	Feminino	8.º ano	8
Ea7	9	Feminino	4.º ano	6
Ea8	9	Feminino	4.º ano	6
Ea9	9	Masculino	4.º ano	7
Ea10	9	Feminino	4.º ano	7
Ea11	9	Masculino	4.º ano	4
Ea12	9	Masculino	4.º ano	4
Ey1	9	Masculino	4.º ano	4
Ey2	8	Masculino	4.º ano	4
Ey3	9	Feminino	4.º ano	4
Ey4	9	Masculino	4.º ano	4
Ey5	8	Feminino	4.º ano	4
Ey6	9	Feminino	4.º ano	4
Ey7	13	Feminino	8.º ano	8
Ey8	13	Feminino	8.º ano	8
Ey9	13	Feminino	8.º ano	8
Eδ1	9	Masculino	4.º ano	6
Eδ2	9	Masculino	4.º ano	6
Eδ3	9	Masculino	4.º ano	6
Eδ4	9	Feminino	4.º ano	6
Eδ5	9	Feminino	4.º ano	2
Eδ6	9	Feminino	4.º ano	1
Eδ7	10	Feminino	4.º ano	6
Eδ8	10	Feminino	4.º ano	2
Eδ9	13	Feminino	8.º ano	8

<i>Eδ10</i>	14	Feminino	8.º ano	8
<i>Eδ11</i>	13	Feminino	8.º ano	8
<i>Eδ12</i>	13	Feminino	8.º ano	2
<i>Eδ13</i>	13	Masculino	8.º ano	2
<i>Eδ14</i>	13	Masculino	8.º ano	2
<i>Eδ15</i>	13	Feminino	8.º ano	2
<i>Eδ16</i>	13	Masculino	8.º ano	2
<i>Eε1</i>	10	Feminino	4.º ano	4
<i>Eε2</i>	9	Masculino	4.º ano	2
<i>Eε3</i>	9	Masculino	4.º ano	1
<i>Eε4</i>	9	Masculino	4.º ano	7
<i>Eε5</i>	10	Feminino	4.º ano	4
<i>Eε6</i>	9	Masculino	4.º ano	4
<i>Eε7</i>	14	Masculino	8.º ano	8
<i>Eε8</i>	13	Feminino	8.º ano	8
<i>Eε9</i>	13	Feminino	8.º ano	8
<i>Eε10</i>	13	Feminino	8.º ano	4
<i>Eε11</i>	13	Feminino	8.º ano	8

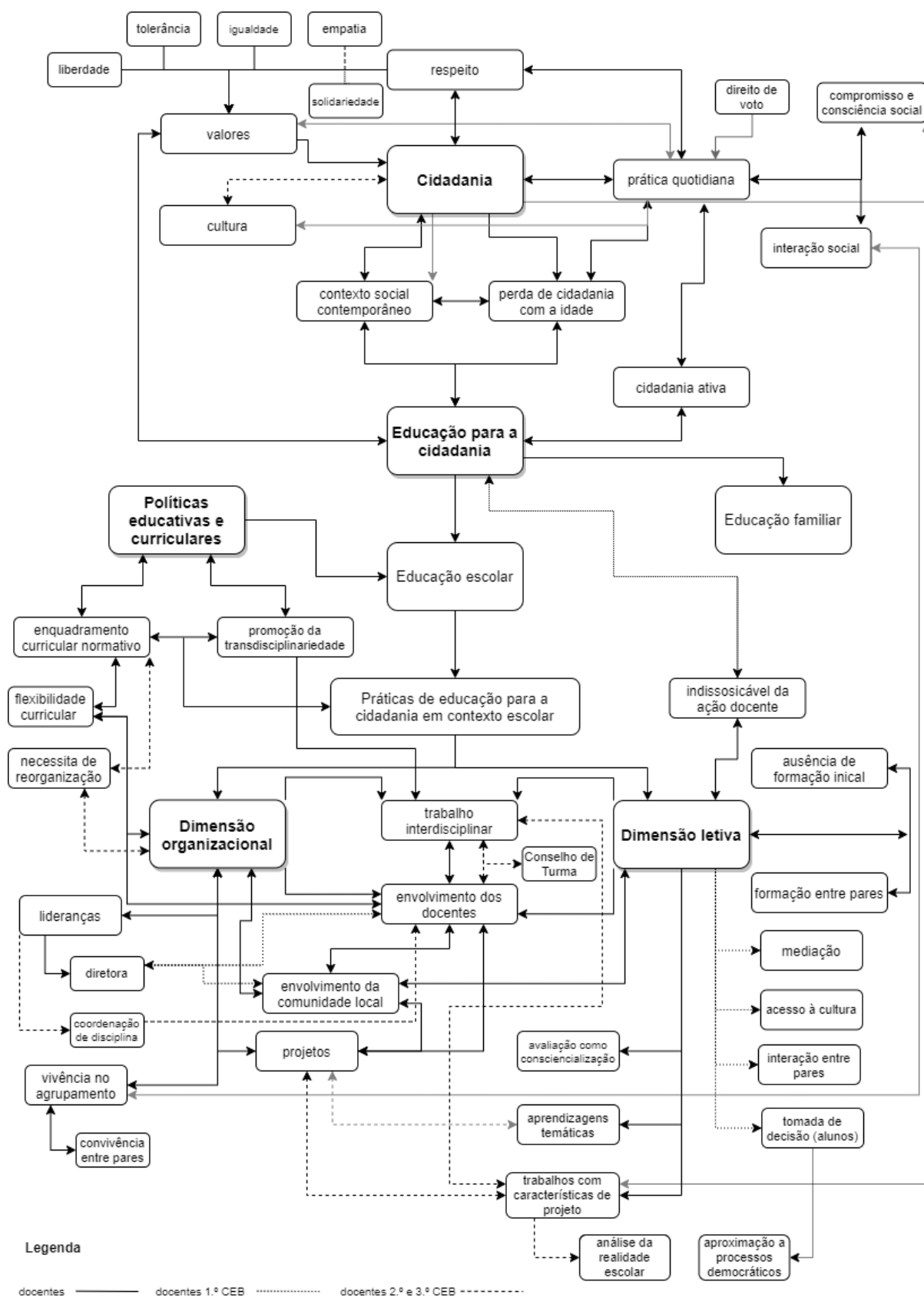


5. MAPAS CONCEPTUAIS

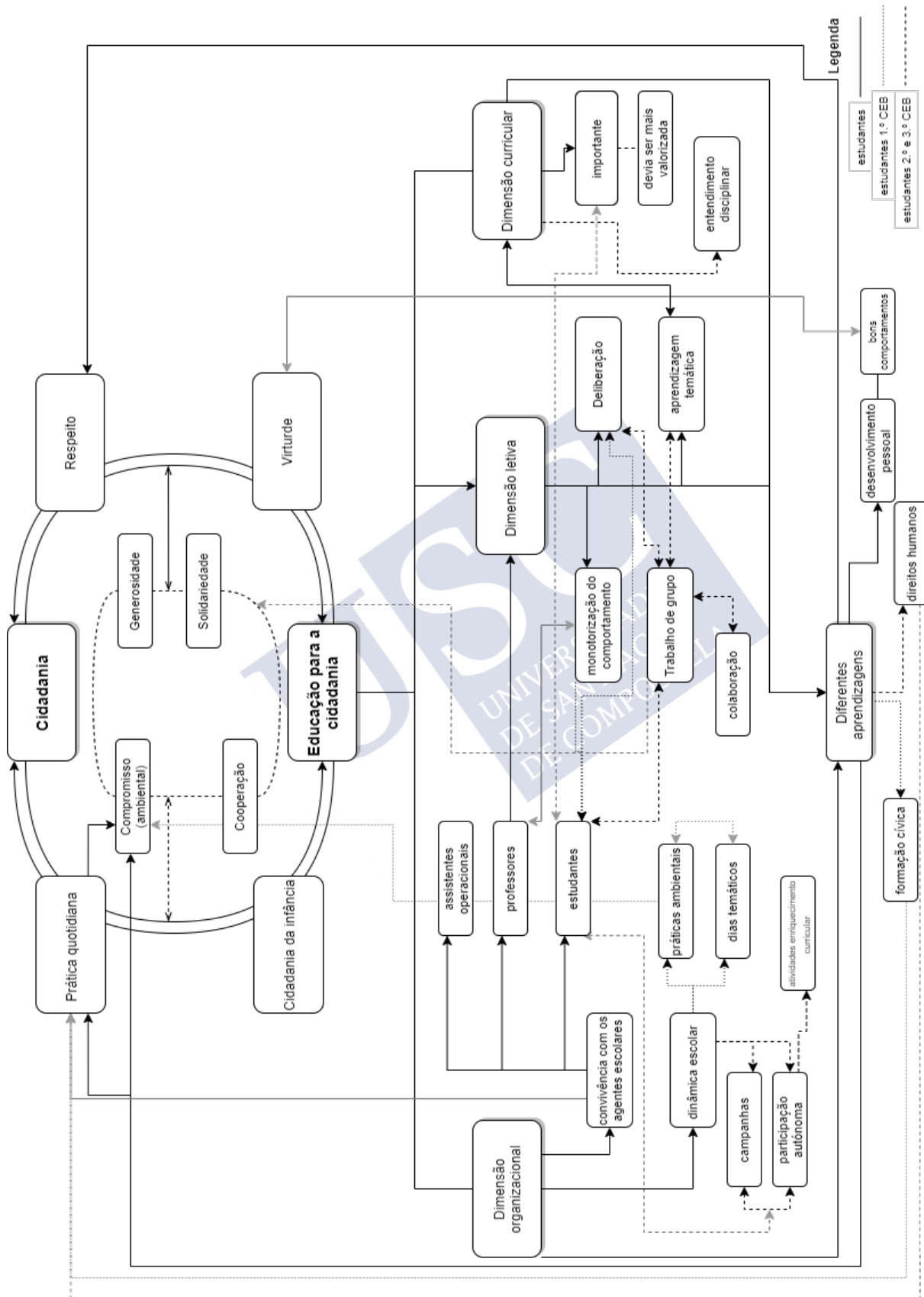
5.1. APRENDIZAGENS ESSENCIAIS



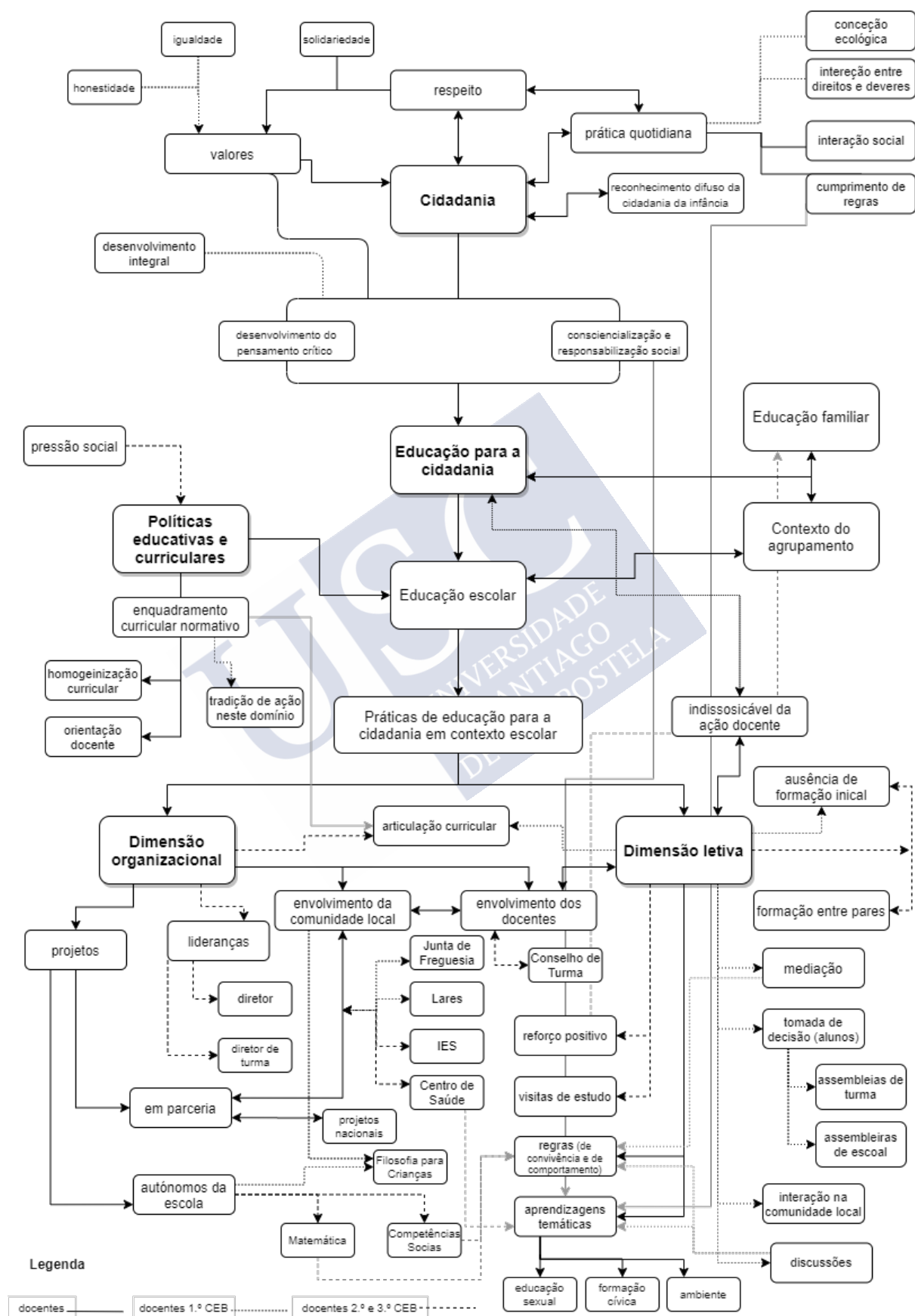
5.2. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS α (DOCENTES)



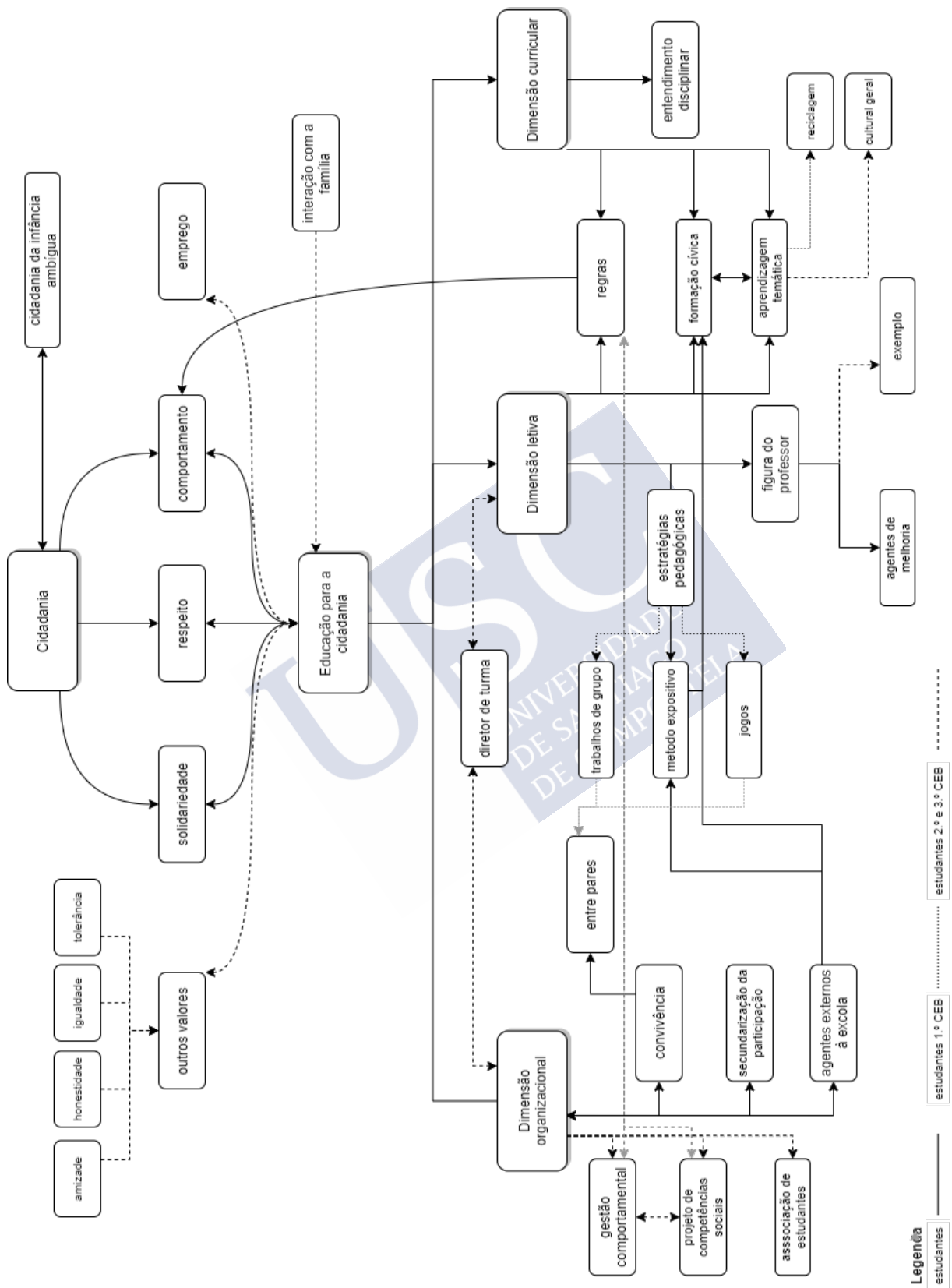
5.3. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS α (ESTUDANTES)



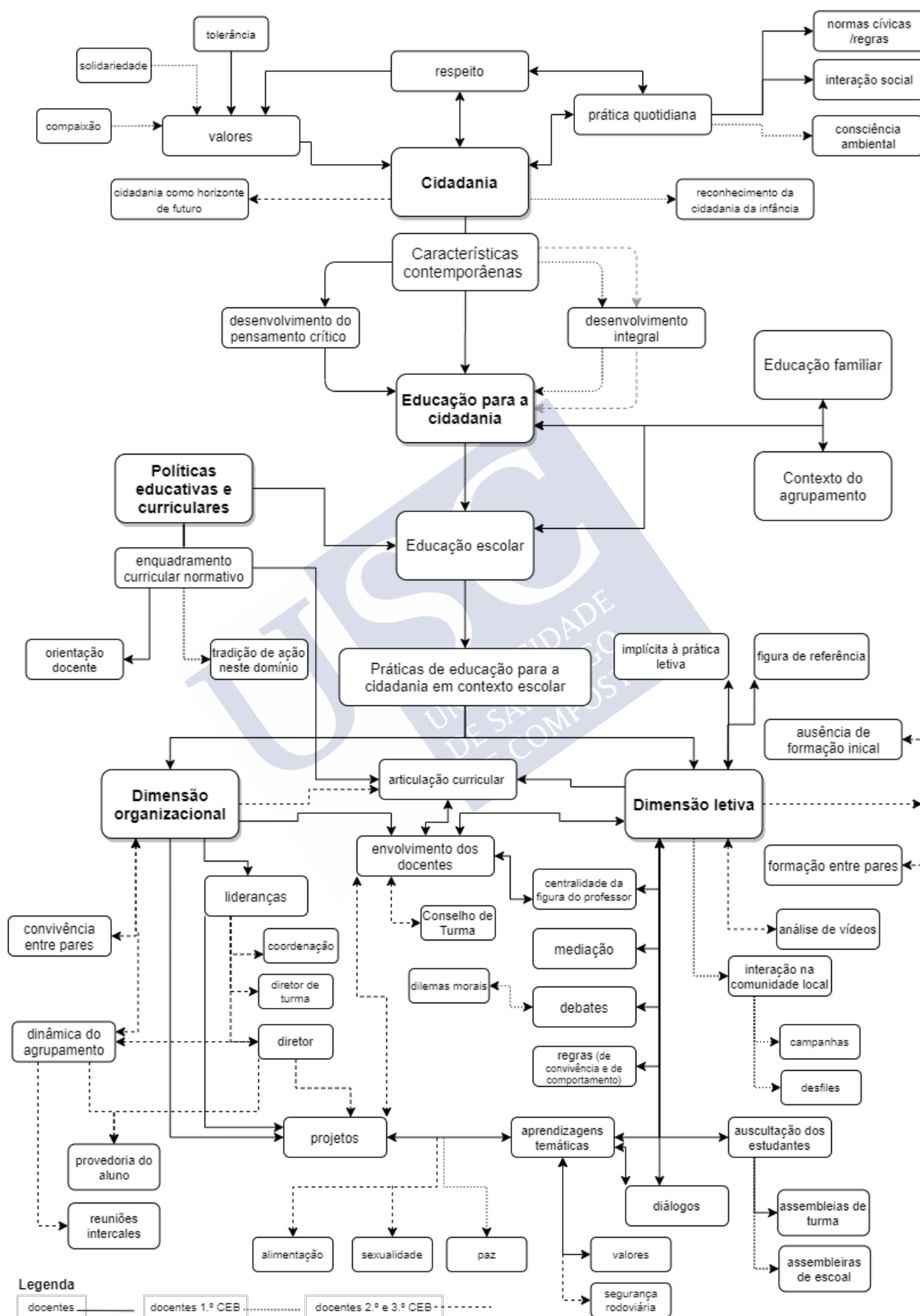
5.4. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS β (DOCENTES)



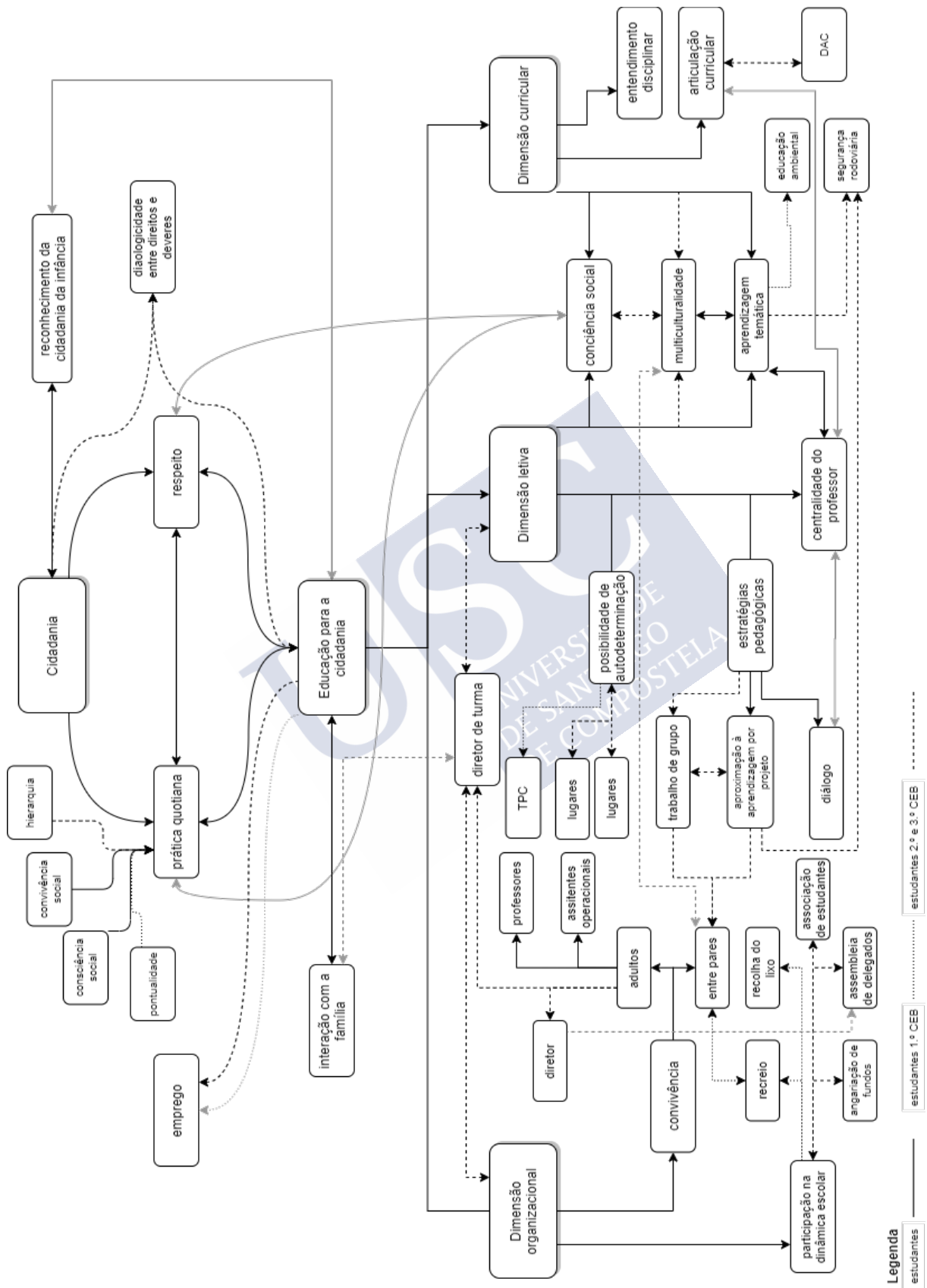
5.5. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS β (ESTUDANTES)



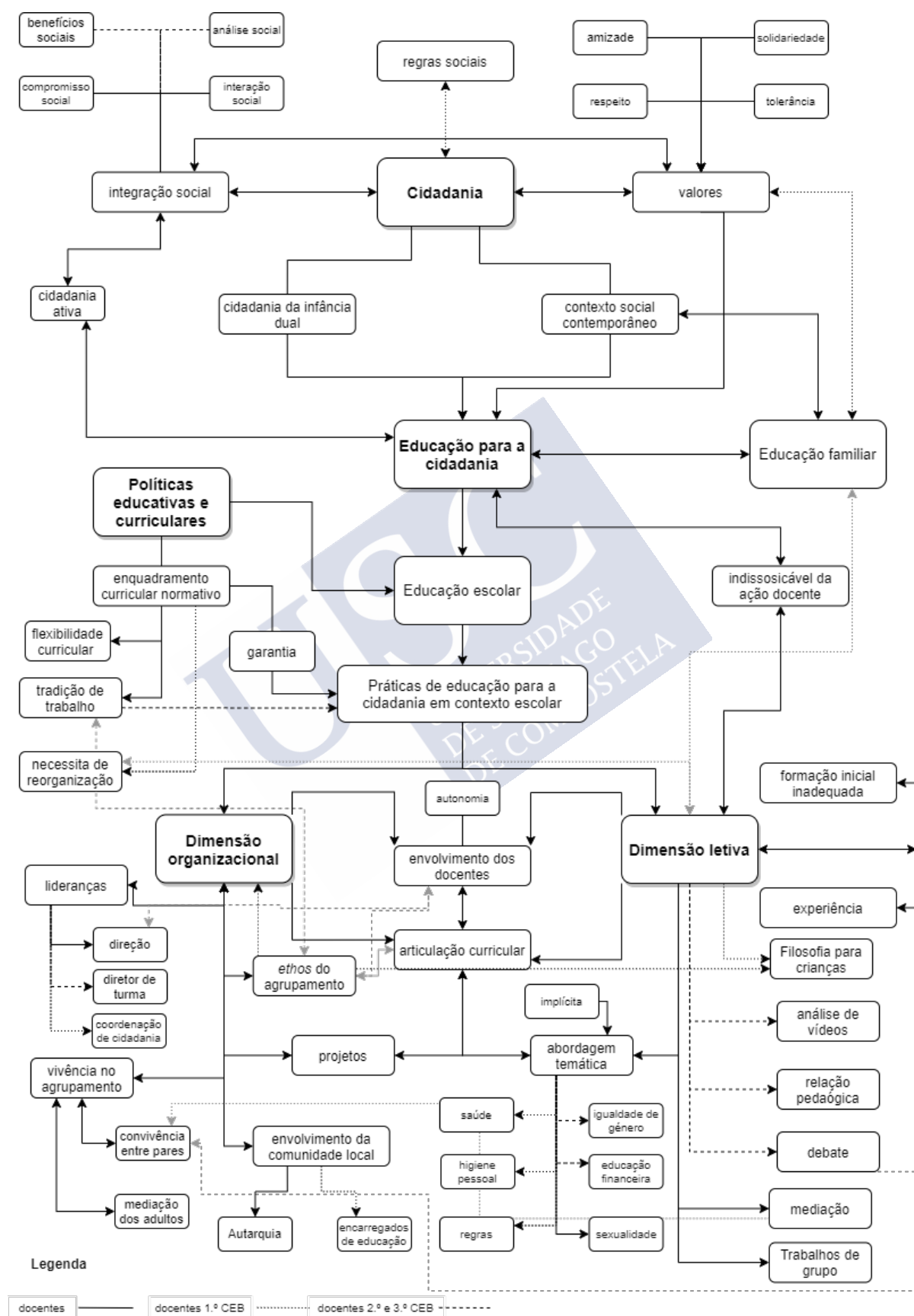
5.6. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS γ (DOCENTES)



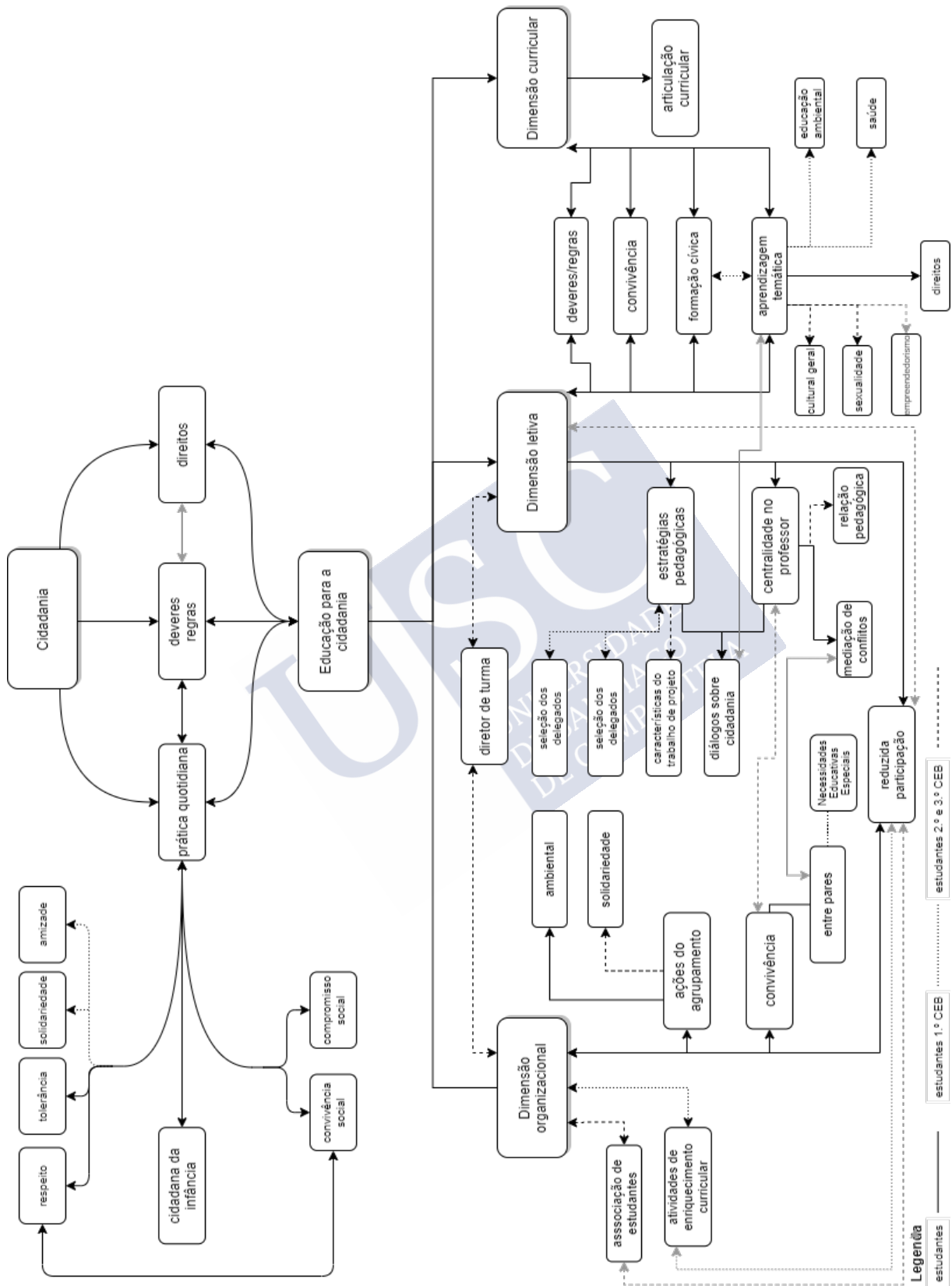
5.7. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS γ (ESTUDANTES)



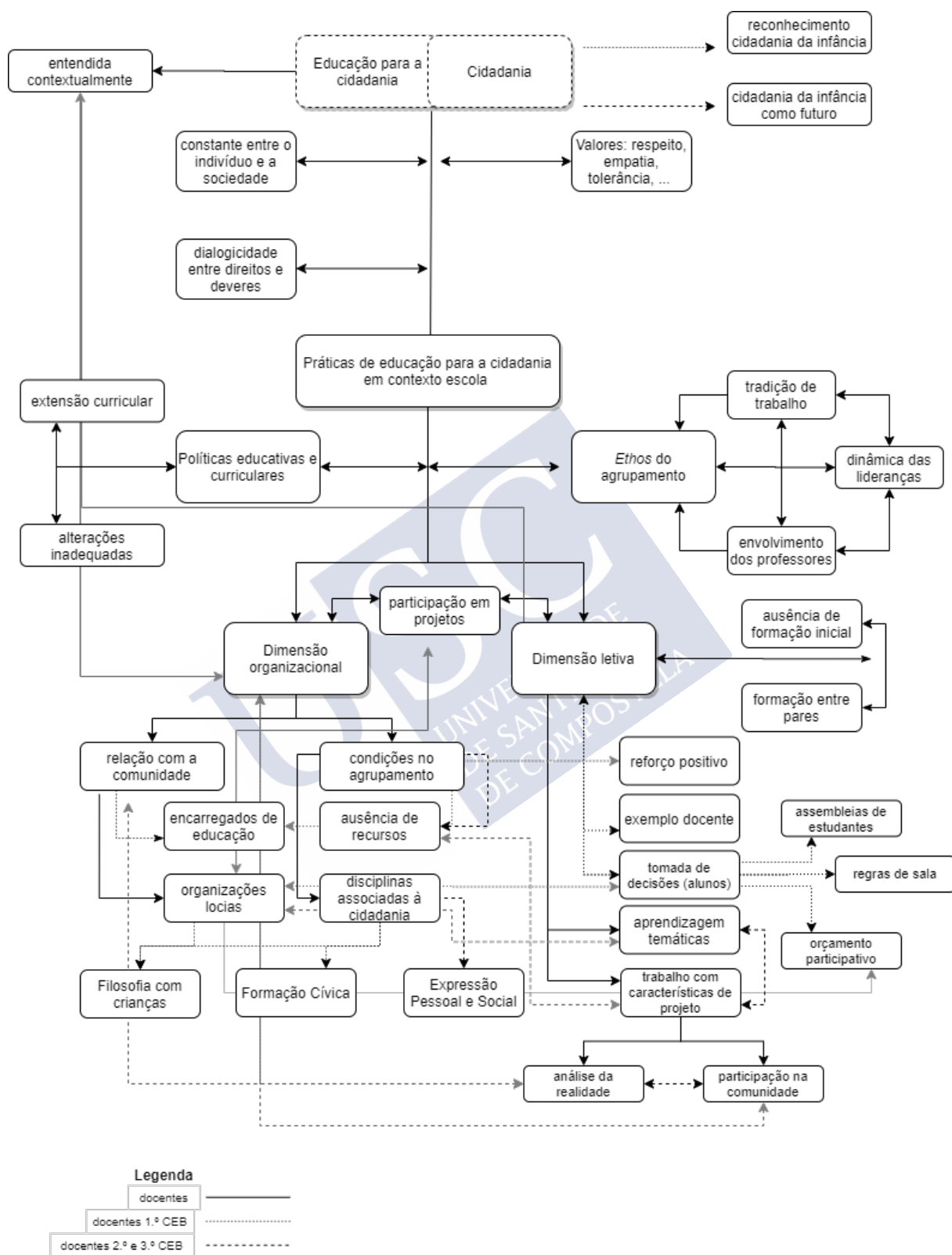
5.8. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS δ (DOCENTES)



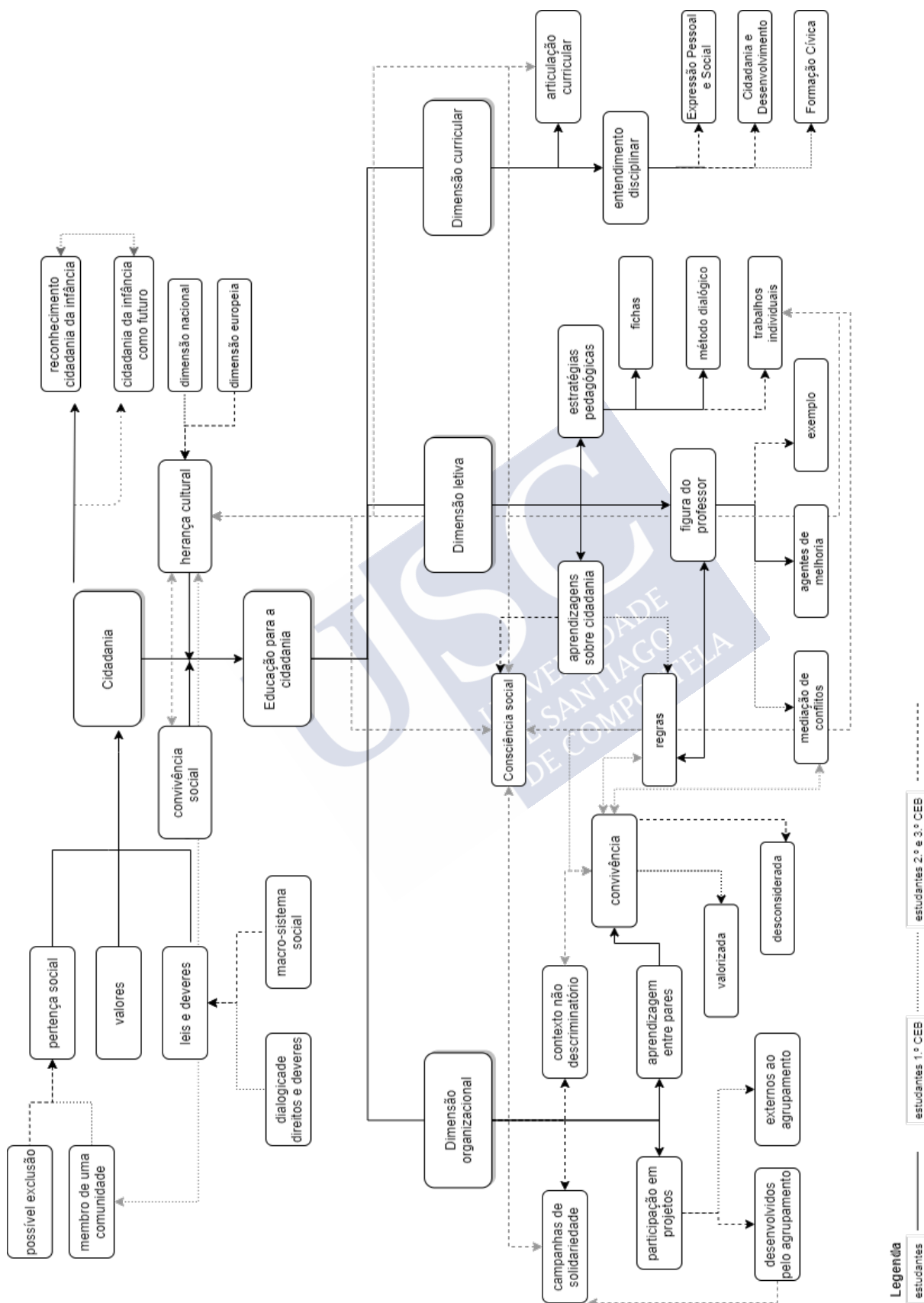
5.9. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS δ (ESTUDANTES)



5.10. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS E (DOCENTES)



5.11. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS E (ESTUDANTES)



6. TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS (EXEMPLOS)

6.1. ENTREVISTA A UMA DIRETORA

1	Moderador: A presente entrevista é no âmbito da minha tese de doutoramento e é sobre a relação entre o currículo e a educação para a cidadania. Desde já, muito agradeço a sua disponibilidade porque eu sei que nesta altura é muito difícil.
2	D_a: É um tempo complicado.
3	Moderador: Eu sei... Eu tenho ideia que atualmente vocês, diretores, estão muito lotados, em qualquer altura do ano...
4	D_a: Sim, porque... principalmente as escolas que agruparam. Sendo, como somos, uma mega escola, é complicado.
5	Moderador: Eu ia iniciar a entrevista por uma pergunta até desafiante, que é: nós atualmente, até na escola, usamos o conceito de cidadania muito regularmente, que elementos, que momentos ou espaços sociais é que associa ao conceito de “cidadania”.
6	D_a: De alguma maneira, o conceito de cidadania é muito lato, isso é uma das dificuldades que nós temos. O próprio Ministério da Educação quando definiu a disciplina de cidadania e a cidadania como área transversal, criou uma série de referências que são quase um currículo de cidadania. E esse currículo que pretende dar cobertura a tudo, desde os riscos, à violência doméstica, ao ambiente, ao... tudo vai parar à cidadania e tudo cabe dentro daqueles referenciais. Segurança rodoviária, segurança... Acabou por tirar alguma autonomia às escolas, do trabalho que se faz de cidadania e acabou por tirar... de retirar o conceito de transversalidade para um conceito mais disciplinar com um programa e com conteúdos. Encontrar o equilíbrio dentro desta situação, às vezes é um bocadinho difícil. Porque, ainda por cima, há o conceito dos professores que muitas vezes acham que cidadania tem haver com comportamento. E, portanto, todos estes conceitos cruzados fazem uma amalgama onde está a cidadania.
7	Moderador: Falou aqui em comportamentos... Acha que há alguma ações, em específico, que nós possamos considerar “ações de um cidadão”?
8	D_a: Penso que sim... penso que sim. Quando se fala com os professores que os professores foram buscar o conceito de comportamento porque a ideia de cidadania tem muito haver com o respeito pelo outro... com o respeito pela sociedade em que está, em que se está, pela noção de contexto. E, portanto... tudo isso... tem haver com... portanto... tem haver com critérios que... que às vezes não são fáceis de definir. Porque, de alguma maneira, a noção do que é ser um cidadão também é um bocadinho ideológica, às vezes. E... portanto... por vezes, as coisas... ficam um bocadinho mais cinzentas, não é um conceito de preto e branco.
9	Moderador: Disse ideológicas... porquê?
10	D_a: Porque se nós falarmos, por exemplo, de uma situação que está hoje muito em voga, desde a violência no namoro... desde... eu não falo ideológica no sentido partidário.
11	Moderador: Sim, sim...
12	D_a: Ideológica no sentido de conceção da sociedade. Portanto... a violência no namoro, o próprio casamento, nós temos muitos meninos de etnia cigana, se nós vamos respeitar as etnias, automaticamente, o conceito de cidadania altera-se. Nós estamos a receber muitos migrantes, neste momento, o conceito de cidadania também se altera, porque temos que respeitar também a cultura de cada um. E, portanto... suponho que é o estar alerta para o mundo em que vivemos que acaba por criar o verdadeiro cidadão.
13	Moderador: Falou, agora, do respeito, há outros valores que considere importantes, no âmbito da cidadania?
14	D_a: A cidadania tem haver com valores, quando disse que era ideológica tem haver com isso. Eu dei um bocadinho o exemplo das religiões, que os valores às vezes são diferentes. Sendo nós uma escola que tem um projeto europeu, tem um projeto de plano de desenvolvimento europeu... de buscar, a nível da Europa, os ERASMUS os The twinings... uma série de interações... Portanto quando me fala dos valores, serão os valores europeus, estamos a falar de uma cidadania europeia... portanto... e é isso que o currículo direto, ou o currículo transversal, pretende desenvolver.
15	Moderador: E pensando agora, especificamente e exclusivamente, nas crianças e nos jovens, acha que o conceito de cidadania se encontra presente na vida deles, acha que se relaciona com a vida deles, e em que aspetos a cidadania se relaciona com os jovens e com as crianças?

- 16 **D_a:** Às vezes o conceito de cidadania está reduzido a um sentido básico. Ou seja, se discutirmos o ambiente, e se limitarmos a discussão do ambiente ao problema dos plásticos nos oceanos, e se sairmos da porta da escola e deitarmos o lixo para o chão, os conceitos de cidadania estão muito baralhados. Se nós temos... se desenvolvemos determinado tipo de atividades que pretendem levar a algumas atitudes... Mas se essas atitudes não têm sustentabilidade, não estão interiorizadas, o conceito de cidadania é mais um programa que se dá na escola, se não for interiorizado. Quando se diz que os jovens, hoje em dia, votam menos... é um dos efeitos é ter a ideia de democracia e de como é que se exerce a democracia. Portanto, tudo isto é uma teia.
- 17 **Moderador:** Falou agora na democracia, acha que os jovens fazem parte dessa democracia, ou são postos à parte, ou eles próprios se põem à parte da democracia?
- 18 **D_a:** A democracia não tem só haver com as eleições, não é só votar. A democracia... voltamos ao mesmo conceito, é o espaço dos outros, e ter a noção desse espaço. Eu penso que... hoje em dia, a diferença de gerações é muito curta, em quatro anos, cinco anos altera-se uma geração. A geração que temos nesses momentos, já passamos a geração Z e agora vão... continuámos a por etiquetas em tudo, seja... desde da “Geração Rasca” à geração Z já pusemos muitas etiquetas. Agora, eu considero que estamos a viver uma época em que há um bocadinho... sem ser cruel... há um bocadinho de autismo. As pessoas são muito egocêntricas, e estão, por força das tecnologias... a nossa... a forma como as pessoas comunicam, e agora estou a falar dos jovens, isto é um percepção...
- 19 **Moderador:** Claro, claro..
- 20 **D_a:** Não é mais do que uma percepção... A forma como os jovens comunicam é... é uma forma... artificial de comunicar. E, portanto... penso que se reflete pouco, nesta geração até aos 20 e poucos... É uma geração de emoções que reage pela emoção, que reage pelo gosto, não gosto, concordo, não concordo e que tem... às vezes, ou por vezes, alguma... são muito influenciados por redes sociais e muito influenciados por comunicação social... com intenções, também reservadas, e penso que não se está a resolver o espírito crítico e o espírito crítico é cidadania. A capacidade que nós temos de ler a realidade é cidadania. E, portanto, é dessa lucidez que se espera que as pessoas tenham, que nós podemos construir um cidadão. Andamos um bocadinho aqui às voltas, mas... (risos).
- 21 **Moderador:** E agora vou eu voltar, às voltas também, que vou discutir, exatamente, algumas coisas que a professora já indicou, que é o facto de agora, por causa, em grande parte, do 55/2018 e da Flexibilidade, creio, e é uma perspetiva pessoal, que o debate sobre educação para a cidadania voltou, se calhar, mais em força do que estava, por exemplo, há três anos. Tem essa percepção, não tem?
- 22 **D_a:** Eu penso que mais importante do que o referencial de cidadania, que eu acho exaustivo, o principal conceito, que para mim também tem haver com cidadania, é o Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Portanto, esse perfil do aluno, penso que é, para mim, mais completo do que as indicações que estão a ser dadas para a escola trabalhar a cidadania. Porque a cidadania tem que ser transversal, tem que estar ligada aos currículos e tem que estar ligada à vida dos alunos e às assembleias dos alunos e à participação dos alunos na escola, porque só participando é que se aprende, não é ouvindo, é participando. E, portanto, penso que o documento que temos mais rico, a nível do currículo, é o perfil.
- 23 **Moderador:** E, há pouco já discutiu, em parte, esta ideia, mas eu volto a ela, que indicou que era importante, para a cidadania, desenvolver o espírito crítico e desenvolver uma forma de pensar a realidade e de entender a realidade. Pensa que esse será a grande finalidade de educação para a cidadania, ou haverá outras?
- 24 **D_a:** Eu penso que a educação para a cidadania surge de uma leitura que se faz... da sociedade, hoje em dia, em que há determinadas características e determinadas formas de estar que precisam de ser trabalhadas e atribuísse esse papel à escola. Porque, de alguma maneira, esse papel não é atribuído às famílias, ou pelo menos, o Estado considera que as famílias não estão capacitadas, muitas vezes, para desenvolver essas competências, então pretende que seja a escola a desenvolver essas competências de cidadania. Portanto... há sempre aqui... entre o que se ensina, entre o que se aprende e o que se pratica é sempre... no fundo... cada aluno, no final de um percurso, eu posso chamar de uma faculdade, ou seja de um percurso, do primeiro percurso de escolarização, que deverá haver um perfil... lá vou eu ter novamente ao perfil, de cidadão que considere... que capacite esse indivíduo para ter um papel ativo na sociedade, e positivo, e isso é que é realmente a cidadania. Depois os diferentes patamares que nós percorremos para tentar que os indivíduos atinjam esse perfil tem haver, na escola, tem haver com o nível de ensino, tem haver com a organização da escola, tem haver com patamares de evolução, mas é um caminho que se percorre para se chegar a um determinado nível.

25	Moderador: E desse caminho que se percorre, quais são aquelas aprendizagens que acha mais importante destacar?
26	D_a: A sociedade atual está muito... muito prese ao ambiente, por força... daquilo que acontece, não é? Está com uma ênfase muito grande a nível do ambiente. Sendo... é muito complicado. A nível do ambiente, é preciso as pessoas conhecerem, terem noções. Para exercerem a sua cidadania, parte sempre de conhecimento. Quando eu disse que havia pouco espírito crítico, significa que... muitas vezes as pessoas tomam posições sem conhecerem. Sendo que o próprio conhecimento hoje em dia... nós nunca sabemos o que é científico, o que é verdadeiro, o que é fake news, e, portanto, nós vamos exercendo a nossa cidadania num contexto complexo. Portanto... já não sei o que me perguntou (risos).
27	Moderador: Estava a perguntar quais eram os aspetos, ao longo da escolaridade, que aprendizagens destacava...
28	D_a: Ah, sim, sim... A nível da escola, há de facto uma incidência, muito grande, no ambiente, por força da realidade que se vive. Mas se nós virmos agora as notícias dos incêndios, que estão agora a ocorrer, vê-se exatamente ali um perfil, de cada indivíduo, a nível... como cidadão. Como diz Sampaio “um ponto de vista é uma vista de um ponto”, no fundo a cidadania é exatamente isso. Cada um de nós interpreta, como cidadania, segundo o seu ponto de vista. A nível da educação, nós vamos trabalhando currículo. Vamos trabalhando de forma, como eu já referi, pelos referenciais, e vamos trabalhando de forma... que é para mim o mais importante, que é trabalhar de forma transversal. Ou seja, dentro de uma comunidade educativa, toda a gente trabalha cidadania, ou deveria trabalhar. Passando pelos encarregados de educação, passando... pelo contexto da escola, com os funcionários, com os alunos, com as atitudes, com a organização da escola. A escola tem que se organizar tendo em vista um determinado perfil de aluno que seja atingindo. E, portanto, isso tem haver com os níveis etários e tem haver com... aquilo que cada um de nós põe como cidadão, na nossa profissão.
29	Moderador: E estes diferentes aspetos, que a professora está a referir, que impactos é que têm, ou podem ter na vida das crianças ou dos jovens?
30	D_a: É assim... Se nós formos ver um JI (Pré-Escolar) todas as criancinhas fazem, até aos cinco anos, fazem separação de lixo. Se nós formos a ver os pais que vêm buscar as criancinhas à escola, atiram o lixo pela janela do carro. Portanto, nós temos aqui... nós temos uma pergunta que eu acho muito engraçada, nós somos um agrupamento Eco-Escolas, e faz-se uma pergunta, todos os anos, que eu acho muito engraçada, que é perguntar aos alunos: se houvesse uma campanha de limpeza da escola, se eles aderiam. Os pequeninos, dizem todos que sim, os do Secundário, nem 50%, a maior parte dos alunos não estaria disponível para uma campanha de limpeza da escola. Quando se faz a pergunta se estariam disponíveis para a campanha de limpeza de uma praia, o número sobe substancialmente. Ou seja, quase todos os alunos do Secundário estão disponíveis para irem em grupos fazerem limpezas de praias. Esta leitura, deste dado, eu acho muito interessante, porque para mim, a cidadania ativa era... estamos a falar de cidadania ativa... um exemplo de cidadania ativa era a pessoa ter disponibilidade para estar num ambiente... agradável, saudável, em que era o próprio o responsável. Portanto, nós somos responsáveis... eu acredito muito na responsabilidade individual, ora, se a minha disponibilidade é para uma praia e fazer show off essa cidadania não está interiorizada. Portanto, é a sustentabilidade na ação que nos demonstra se a cidadania foi, ou não foi, interiorizada. Se somos realmente verdadeiros cidadãos.
31	Moderador: Esse dado é interessante de ver. E agora, até pensado do ponto de vista de alguns aspetos que a professora já falou, considera que orientações curriculares, já disse há pouco, são muito específicas e parecem contrariar aquilo que entende no âmbito da educação para a cidadania, porque é que tem essa perspetiva?
32	D_a: Porque penso que torna a cidadania uma área curricular. Eu penso, como já referi, que a cidadania tem que ser transversal. Se transformarmos numa área curricular, com conteúdos, os alunos têm cinco aulas sobre o ambiente, mais cinco aulas sobre a educação rodoviária, mais cinco aulas sobre alimentação, mais cinco aulas sobre... violência no namoro, mais cinco aulas sobre a igualdade de género, sobre ao fim o que eles tiveram foi cultura geral, não interiorizaram nada. Portanto, o que é importante, é que eles estejam envolvidos em atividades, que façam coisas, que estejam envolvidos em campanhas, podem ser dentro da escola... Não é pensar que uma campanha de solidariedade é termos que dar todos comida para os sem-abrigo para o centro do Porto. Eu tenho muito mais alunos disponíveis para irem dar comida aos sem-abrigo para o centro do Porto, do que para serem solidários com o colega, dentro do buffet dos alunos. Portanto, há, ao nível das manifestações que as pessoas têm, muitas vezes... de... da forma como exercem a sua cidadania que acho que têm que ser trabalhadas. E têm que ser trabalhadas na escola.

33	Moderador: E... e...
34	D_a: E na família.
35	Moderador: E acha que, já falamos da disciplina específica de cidadania, mas acha que por exemplo as outras orientações, de Matemática, de Ciências, de Português, convergem nessa orientação de educação transversal de cidadania?
36	D_a: Penso que sim. As Aprendizagens Essenciais, neste momento, desenvolvem muito algumas das competências que são essências para que... para transformar o aluno num bom cidadão. Penso que passa muito por aí, pela consciência que cada indivíduo tem... da forma como está, como trabalha, como analisa, como pensa, como comunica, como procura a informação, como procura o conhecimento, como utiliza o conhecimento, e isso está tudo nas Aprendizagens Essenciais, por isso é que eu acho que deve ser transversal.
37	Moderador: E... Aqui no agrupamento... De que forma é que o agrupamento tem conseguido integrar essas orientações? Tanto do Perfil como das Aprendizagens Essenciais, na dinâmica educativa?
38	D_a: Trabalhamos, como eu disse, de duas maneiras: de forma transversal, que é a mais difícil, de forma... num espaço de sala de aula, que tem um espaço físico, que tem um tempo, em que é mais fácil, procurando, sempre, que esse trabalho seja prático ou que envolva... o acesso ao conhecimento, pelas novas tecnologias, de maneira a que os miúdos aprendam que a procura do conhecimento em si é uma mais valia. E, portanto, isso acontece em sala de aula, embora o ser um espaço, um tempo, um currículo e com um professor cria aqui alguma heterogeneidade por força das características do próprio professor. Portanto... Sendo um currículo que está... tendo alguma flexibilidade, tendo alguma hipótese do professor ir buscar os referenciais... com que tem mais afinidade, no fundo, pode criar aqui alguma heterogeneidade.
39	Moderador: E consegue dar alguns exemplos, pegando agora... agora no transversal, de algumas DAC's que têm sido desenvolvidas no agrupamento, pensando na educação para a cidadania?
40	D_a: Tem sido... portanto, muita coisa de ambiente, muita coisa. Muita coisa de igualdade de género... Solidariedade, muita coisa de solidariedade. Eu penso que, aqui na escola, se calhar, o menos trabalhado será precisamente, talvez, também, por causa dos alunos, do nível etário, será, se calhar... prevenção rodoviária, será muito por aí. De resto, todos os temas vão sendo trabalhados, quando... porque há disciplinas que também agarram alguns dos referenciais e trabalham-nos individualmente. E, portanto, é essa a mais valia da disciplina... Mesmo quando é uma disciplina, não é só trabalhada ali, portanto, depois acaba por ser trabalhada nas diferentes disciplinas.
41	Moderador: E considera que isso é uma mais valia para o processo?
42	D_a: É a única maneira de trabalhar a cidadania.
43	Moderador: E fora as DAC, já falou no Eco-Escolas, tem outros projetos que a escola tem desenvolvido, no âmbito da educação para a cidadania?
44	D_a: A pergunta é muito difícil, porque no âmbito da educação para a cidadania desenvolvemos tudo. Ou seja, todo o plano anual de atividades, todo o projeto educativo tem como objetivo o desenvolvimento da cidadania. Portanto, não há outra maneira de ver... Por isso é que eu liguei à ideia do Perfil, é trabalhar toda a aquisição de conhecimentos, toda a capacitação diária dos alunos para um determinado perfil de cidadão. Portanto, isto é um todo, nós não conseguimos..., portanto, se o conseguirmos é mau sinal, nós não conseguimos transformar, isto é, pequenas unidades, não é possível. Está tudo interligado.
45	Moderador: E pegando nesta interligação, a escola, o agrupamento de escolas, tem feito algum esforço em relacionar-se ou desenvolver relação de práticas ou dinâmicas com a comunidade educativa, no geral, portanto, fora da escola?
46	D_a: Nós somos uma comunidade tão grande que, praticamente, não temos necessidade de ir muito para fora da escola, porque... uma escola que tem três mil alunos, a comunidade está toda cá dentro, ou através dos alunos ou através dos pais, ou através dos quase 300 professores, ou através... Agora temos muitas parcerias, temos parecerias com diversas entidades, sejam ligadas à saúde, sejam ligadas a... a faculdades, a IPSS's, a autarquia em sim. Portanto temos essas parcerias todas que, não estão dirigidas para a cidadania, no fundo são parcerias que alimentam a dinâmica do agrupamento. Que está tudo ligado.
47	Moderador: Porque me interessa perceber, e peço desculpa se calhar recuar um bocadinho, o 1.º Ciclo é um caso um bocadinho particular no Ensino Básico português, e a questão da cidadania, por exemplo, aproxima-se, em parte, ao Secundário, mas tem algumas especificidades. Consegue indicar alguma dinâmica específica que tem sido desenvolvida no agrupamento, a pensar no 1.º Ciclo, e eventualmente, no Pré-Escolar, ou acha que ainda é preciso desenvolver-se outro tipo de trabalho?

48	D_a: Suponho que será mais fácil, porque é o ciclo em que é mais fácil. Embora seja a monodocência, a principal característica, há professores que coadjuvam, há professores das AEC's, há atividades da Câmara, há atividades dos encarregados de educação e tudo isso tem o objetivo de... quando me fala se trabalha em DAC's, se calhar o 1.º Ciclo é aquele em que se trabalha mais... de forma mais articulada o currículo. Um menino, quando entra para o 1.º ano, quando aprende uma letra, faz o desenho, pinta o desenho, explica o desenho, portanto, nós temos ali logo uma série de competências, a comunicação, a parte escrita, a parte... a parte fonológica, a parte das artes, portanto todo o currículo é trabalhado de uma forma muito mais articulada.
49	Moderador: E acho que isso contribui de forma mais evidente para as dinâmicas de educação para a cidadania?
50	D_a: Eu penso que sim, o problema depois é a consolidação. Qualquer menino sai do quarto ano com conceitos de... levam os lanchinhos com as pintinhas se o lanche é saudável ou não é, fazem a reciclagem, todas as escolas têm uma horta, são ensinados a... a Escola Segura vai lá fazer ações de formação, todos os meninos tiveram ações de formação da Escola Segura, trabalham as profissões, temos aquele projeto As profissões vão à escola, trabalham... portanto... o trabalho a nível das atividades físicas, depois eles fazem as Provas de Aferição e eles não sabem andar de bicicleta, mas andar de bicicleta ainda não ensinamos...
51	Moderador: Também, se calhar, não conseguem porque...
52	D_a: Porque não temos bicicletas, portanto. Mas o que é certo é que eles desenvolvem um currículo bastante completo, quando chegam ao 2.º Ciclo passa a disciplinar e aí perde-se um bocadinho alguns dos conceitos. Depois entram na adolescência, e... e nitidamente a família tem dificuldade em trabalhar algumas situações. Porque depois vem muito o individualismo, que piora na adolescência. Aliás, o lugar comum é chegar a um restaurante e os meninos que estão quietos, sem fazer barulho à mesa, estão com o ecrã na frente. Portanto, não estão a conviver, não estão a aprender a estar em contexto, não estão a aprender a fazer a refeição completa, não estão. Estão entretidos para não incomodar. Portanto, se uma criança, até aos nove anos está entretida para não incomodar com um ecrã, não está... os pais não estão a trabalhar... conceitos de cidadania com o filho, as pessoas que estão nas mesas à volta, agradecem.
53	(Risos)
54	Moderador: E a professora, enquanto diretora, de que forma é que acha que a sua ação tem auxiliado nesse pensamento, nessa perspetiva de uma educação para a cidadania transversal, que converge todas as dinâmicas?
55	D_a: Um diretor intervém, essencialmente, ao nível da organização. Hoje em dia, portanto, quando está no mega-agrupamentos, como é o caso deste, perde-se muito a proximidade. Seja dos alunos, seja dos professores, fica-se por... por força das circunstâncias, fica-se... fica-se com algum distanciamento. Possivelmente, estas unidades muito grandes, que foram uma moda há cerca de seis anos, têm alguns constrangimentos. Portanto, a nível da organização, passa muito por organizar os espaços, os tempos, as pessoas, para conseguir que se desenvolvam alguns das situações, é mais o papel do diretor.
56	Moderador: E acha que tem conseguido fazer esse trabalho.
57	D_a: Ai, eu acho que em parte, tenho. Se não achar, também estou mal (risos). Pode não ser a minha cidadania, mas é a minha autoestima que fica em baixo (risos). Portanto, alguma coisa, acho que conseguimos aqui. Poderíamos ir mais longe? Podemos sempre ir mais longe.
58	Moderador: E acha por exemplo, que as lideranças intermédias têm contribuído...
59	D_a: As lideranças intermédias estão na mesma posição que eu estou, precisariam, também, de mais proximidade, não é? Quando um professor está na frente de um agrupamento... de um departamento que só naquele agrupamento tem 60 pessoas, cada vez que faz uma reunião é com 60 pessoas... ou então tem que se desdobrar em reuniões, é complicado. Mas há um coordenador de cidadania, há uma estrutura com os diretores de turma, a nível organizacional, há várias estruturas, seja o coordenador de cidadania, seja os professores de cidadania, seja os diretores de turma, é uma estrutura de suporte a nível organizacional. Depois temos as assembleias de alunos, temos as associações de pais, portanto, são todas entidades que... que, teoricamente, fazem o suporte do desenvolvimento da cidadania, no agrupamento.
60	Moderador: E falou, há pouco... há pouco, agora mesmo, que quando um agrupamento reúne são 60 professores. Pegando na figura do professor, na sala de aula, considera que os professores têm desenvolvido dinâmicas, processos conducentes com essa ideia de cidadania que tem vindo a apresentar?

61	D_a: Eu considero que sim, acho que os conceitos não são todos os mesmos. Há uma diversidade de conceitos. Portanto, há professores que consideram que se os alunos tiverem bem-comportados, não falarem para os lados, fizeram o trabalho de casa é um bom cidadão. Há professores que consideram que se os alunos questionarem, e fizerem muitas perguntas, e tentarem saber mais do que aquilo que está a ser ensinado é um bom cidadão. Há professores... Nós temos o projeto, por exemplo, entepares, que os alunos entre si colaborarem, em mentorado, há professores que desenvolvem processos de mentorado, sejam horizontais, dentro da sala de aula, sejam verticais, estão a trabalhar cidadania. Dependentemente dos conceitos... Se um professor for... quando formar grupos de trabalho se tiver objetividade na maneira como forma esses grupos de trabalho, pode estar a promover a cidadania. Através da heterogeneidade, através da maneira como organiza os grupos de trabalho, através da responsabilização de cada um, por cada uma das partes do trabalho. Portanto, cada professor exerce a sua cidadania e promove a cidadania dos outros, dos alunos, muito de acordo com a sua interpretação e perspetiva do que é cidadania.
62	Moderador: E há alguma perspetiva que a professora defenda, em detrimento das outras?
63	D_a: Eu de vez em quando, assisto a umas aulas. Há aulas que eu acho que são muito boas, mas eu não daria assim, não tem nada haver, as aulas são boas. Há outras aulas, que eu me identifico mais, depende. Depende. Ideologicamente, também tenho a minha perspetiva.
64	Moderador: E dentro daqueles três exemplos que a professora indicou, qual seria aquele que se identificaria mais?
65	D_a: Eu penso que os alunos só aprendem fazendo, não aprendem ouvindo, estou convencidíssima disso, portanto, eu penso que... às vezes exercer cidadania é participar, as aulas podem ter um bocadinho de barulho, não é por aí, desde que as pessoas estejam a participar, estejam a comunicar, estejam a desenvolver trabalho colaborativo e estejam... focados. Acho que muitas vezes o que se perde é o foco. As pessoas desenvolvem muitas coisas, mas perderam-lhe o foco, aquilo no fundo depois acaba por não ter... é oco. E portanto, é importante que um trabalho desenvolvido pelos alunos esteja focado no que é que se vai conseguir com esse trabalho. Porque senão, trabalhar só por trabalhar, é uma canseira. Não vale a pena.
66	(Risos)
67	Moderador: E acha que fora da sala de aula, os professores também podem contribuir para a educação para a cidadania?
68	D_a: Os professores contribuem para a educação para a cidadania para já com o seu próprio exemplo, com a sua própria maneira de estar, com a forma como dinamizam as atividades, como... como organizam a própria aula. Podem promover, mais ou menos, a cidadania. Portanto, depende muito da organização da sala de aula
69	Moderador: Eu estava mesmo a questionar, mesmo fora da sala. No espaço escolar, mas fora da dinâmica de aula.
70	D_a: Ai, quando não está a ser professor? Como cidadão?
71	Moderador: Não, não, não... Quando não está na sala de aula, quando está nos corredores, quando está nos intervalos, ou no espaço escolar, fora da sala de aula.
72	D_a: Eu penso que os professores quando entram no portão da escola, neste caso na porta da escola, a maior parte deles assume o seu papel de professor e assume-se como professor e, portanto, tem... hoje em dia costuma-se dizer, um boneco, acaba por ser... incorpora uma entidade, portanto, dentro da escola, é-se professor, não é? Fora da escola, age-se como pessoa. Também mal de nós se levarmos a profissão atrás. Mas eu penso que, dentro da escola, os professores assumem uma postura, um estatuto, que tem haver com a profissão, o seu estatuto profissional. E, portanto, teoricamente, também podem fazer aos pais e chegar à rua e deitar o lixo para o chão, mas dentro da escola todos nós... temos um determinado tipo de postura, depois se na vida real as pessoas... Estava eu a dizer que há pouco, que os alunos, como se diz, que a juventude não vai votar... Não sei se os professores votam todos, não é? Se exercem a sua democracia, se exercem... não faço ideia.
73	Moderador: Mas acha que o grande impacto que pode ter, fora da sala de aula, será o exemplo que os alunos têm? Pelo menos pelo discurso que me está...
74	D_a: Sim, sim. E nesse aspeto, suponho que os professores todos interiorizam essa situação.
75	Moderador: Ainda focando nos professores, que capacidades pedagógicas, sociais, culturais, éticas, e outras que considere relevantes, considera ser pertinente um professor ter, no âmbito da educação para a cidadania?

76	Dα: A pergunta é difícil, no sentido em que não vamos para aquela situação de escola do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI. É uma situação muito batida, muito falada, mas que de facto alerta para uma coisa, não é? Se brincarmos um bocadinho com esse chavão, tendo os professores uma mentalidade do século XX com alunos do século XXI, automaticamente, o próprio conceito de cidadania, possivelmente, não será o mesmo. E, portanto, isso poderá ser uma entropia, seja na comunicação, seja na forma como se organiza o ensino e como se organiza a aprendizagem. Portanto... Neste momento, depende muito da perspetiva. É por isso que é como lhe disse, a educação é muito ideológica. A educação é muito ideológica, não... não no sentido dos partidos, mas no sentido das perspetivas que as pessoas têm.
77	Moderador: E considera que, mesmo para os professores, para ação individual de cada um, essa dimensão ideológica também se vivencia e também se vê?
78	Dα: Sim. Sim, todos nós somos seres ideológicos.
79	Moderador: E isso tem impacto depois...
80	Dα: Tem.
81	Moderador: ... nas dinâmicas de educação para a cidadania?
82	Dα: Tem, tem. O facto de ser católico, o não ser católico. Em Portugal, não há racistas, mas o facto de ter um conceito ou um não-conceito. O facto de termos, neste momento, na escola, muitos casais... que, portanto, que se assumem casais do mesmo género, como termos diversos tipos de género, de pessoas que exteriormente se verifica que são... eu já nem sei os géneros todos, já me perdi. Portanto, tudo isso tem haver com aceita e com conceitos de cidadania.
83	Moderador: E retomando aquilo que a professora disse logo no início. É importante que um professor tenha, na sua base, o respeito?
84	Dα: Sempre o respeito pelos outros.
85	Moderador: E acha que esse será um elemento fundamental, nos professores?
86	Dα: Eu acho que é um ponto de partida... é um ponto de partida.
87	Moderador: E quais é que seriam os pontos de chegada?
88	Dα: O ponto de chegada... é um cidadão de uma sociedade equilibrada, consciente... A partir do momento em que, nós estamos a ver o que está a acontecer nas democracias europeias, no que está a acontecer nos Estados Unidos, nós temos que nos questionar, realmente, o que estamos a trabalhar e qual é o papel da escola e qual é o papel da sociedade. Porque a escola, neste momento, não tem tanta força como a sociedade. Neste momento, não tem tanta força como as redes sociais, já nem vou para a sociedade em si. O Trump, possivelmente, irá ser reeleito, possivelmente... porque tem muitos apoiantes, portanto, nós europeus fazemos uma leitura, ou a maior parte, também não é todo, fazem a leitura de um político e do perfil das pessoas que elegem esse político. As pessoas que estão nessa sociedade, têm outra perceção, não fazem a leitura que fazem os europeus, sobre uma sociedade externa. É a capacidade para ler o mundo, que se pretende que a cidadania vá resolver, no respeito por todos.
89	Moderador: Pegando agora, para terminar, considera que, dentro do trabalho que está a ser desenvolvido no agrupamento, qual é aquele que quer destacar, no âmbito da educação para a cidadania?
90	Dα: Eu não destaco um trabalho.
91	Moderador: Sim, eu referi trabalho, mas seria para ser global.
92	Dα: Eu destaco se a escola consegue criar um ethos próprio do agrupamento. Eu quando vou tomar um café ao buffet, para mim é importante que eu olhe e que os alunos estejam em convívio, que estejam no micro-ondas a... porque são vegetarianos, ou que estejam a conversar e a trocar músicas no telemóvel, mas que deixem as mesas, onde estiveram a comer, limpas, e que se dirijam... que tenham consciência que têm que ir para a sala de aula, que nós não temos toques, não é? E, portanto, é esse exercício, com responsabilidade, que se pretende. É acima de tudo, e é aí que eu verifico se temos, de facto, um ethos que... que seja partilhado e que se note que há uma postura de respeito. Aí é que eu sei se eles estão a assumir e estão a adquirir alguns conceitos.
93	Moderador: Isso é o que destaca. E que aspetos é que acha que ainda era preciso desenvolver mais trabalho, ou ter aqui... ou que aspetos é que considera que tem mais constrangimentos e, se calhar, até poderia trabalhar, mas não está a conseguir?
94	Dα: Eu penso que, hoje em dia, genericamente, os alunos trabalham pouco.
95	Moderador: Trabalham pouco (risos)?

96	D_a: Quando trabalham, trabalham muito pressionados pelos pais, para a décima. Para ir para a faculdade, precisam de 5 décimas, de 10 décimas, de 2 valores. E, portanto, é esse trabalho, trabalham com... com uma ideia muito específica de um proveito. Eu preferiria que se criasse uma cultura de escola em que cada um trabalhasse para ser melhor, para ser uma melhor pessoa, para saber mais, para ser... ser um melhor cidadão, para ter um maior impacto na vida. Mas, por enquanto, trabalhamos muito para a décima.
97	Moderador: Mas, se calhar, também seria difícil contrariar essa perspectiva, porque há muitas pressões externas.
98	D_a: Há muitas pressões externas, mas as pressões externas não nos deixam trabalhar, nós não trabalhámos isolados. É por isso que eu lhe digo, muito do trabalho que desenvolvemos, com determinado objetivo, depois acaba por não ter sustentabilidade. Eles saem da porta da escola e a sociedade é muito ameaçadora. Portanto, é muito complicado eles terem... pronto, depois, como é que trabalhamos para a cidadania, numa sociedade que não o faz?
99	Moderador: Só faltam mesmo duas perguntas. Assim, de forma global, considera que as dinâmicas que tem indicado, vão ao encontro da grande finalidade de educação para a cidadania, que me referiu ao longo desta discussão?
100	D_a: As dinâmicas, teoricamente, vão. Na prática, às vezes a teoria é outra, não é? Não faço ideia. Nós temos escolaridade obrigatória até aos 18 anos, por isso toda a gente está na escola, com uma heterogeneidade enorme, e... e, portanto, neste momento é assim, a escola tem um papel a desempenhar, mas cada indivíduo é soberano, e também faz parte da cidadania, ser-se soberano das suas próprias decisões, das suas próprias opções. E as opções de vida não são tão lineares assim.
101	Moderador: Então considera que há desafios que o agrupamento pode...
102	D_a: Há desafios... Não é o agrupamento, é a sociedade, em geral, há muitos desafios... Hoje em dia, a sociedade é muito complexa, e a escola dá uma base, dá um ponto de partida, uma rampa de lançamento, mas depois cada um está por si. Se depois, aquilo que a escola proporciona, permitiu um equilíbrio, depois, na vida ativa, a escola fez um bom papel. Se não permitir, a um número significativo dos seus alunos esse equilíbrio é complicado, é sinal que não conseguimos chegar lá. Para todos os efeitos, como se costuma dizer, o êxito da escola mede-se pelo êxito dos seus alunos, seja a nível pessoal, seja a nível profissional.
103	Moderador: Para terminar, há algum aspeto que queira referir que não tenha referido, há aqui algum elemento que gostasse de destacar?
104	D_a: Não, não. Na minha perceção, eu preferia que a cidadania fosse uma área sempre transversal. Nitidamente, preferia mais, penso que seria mais eficaz do que ficar presa numa...num conceito de tempo e de espaço que é uma disciplina de 50 minutos. Portanto, penso que seria preferível, que... que o conceito poderia ser mais ambicioso, de qualquer das maneiras, talvez seja mais fácil, lá estamos nós na parte organizacional, fazer compreender as pessoas através de uma disciplina. Talvez tenha uma leitura mais direta e, a curto prazo, mais eficaz.
105	Moderador: Professora, muito, muito obrigado.

6.2. ENREVISTA A UM DIRETOR

1	Moderador: A entrevista, como o professor sabe, é desenvolvida no âmbito do doutoramento e está relacionada com a relação entre o currículo e a educação para a cidadania. A primeira pergunta que eu lhe fazia é: assumindo que nós usamos o conceito de... de “cidadania” regularmente, para si a que espaços sociais, a que momentos, a que dimensões associa a palavra “cidadania”?
2	DB: Eu entendo a palavra “cidadania” como uma palavra transversal. Isto é, associa-se... associa-se, de uma forma geral, a todas... a todos os atos e comportamentos que cada pessoa tem no seu dia a dia, no seu dia a dia. As normas... as normas de convivência, a questões associadas com os direitos humanos, isso é transversal, não é? É transversal, e a qualquer ato... e a qualquer ação que se desenvolva temos que ter em consideração as questões da cidadania. São vastas, não é? São vastas, desde os direitos das minorias, a igualdade de género... são vastas, não é? As questões do direito da orientação sexual. São temas transversais. Na minha opinião, de forma geral, em qualquer contexto se têm em conta e devem ser considerados.
3	Moderador: E considera que há alguns valores específicos associados à cidadania?
4	DB: Eu... para mim, tudo que tenha haver com os direitos humanos, não é? Os direitos que estão na Carta das Nações Unidas, são todos de valorizar sem... não valorizar mais uns e menos outros. Acho que, em cada contexto, uns são mais ativos ou tidos em conta dado as circunstâncias, o contexto, o tempo e o modo. Mas, de uma forma geral, eu não dou um valor específico a mais a uns e menos a outros, acho que são todos relevantes. Depende, obviamente, de cada contexto, não é?
5	Moderador: E, pensando agora especificamente nas crianças e nos jovens, há alguma relação entre cidadania e as crianças e os jovens, e se sim, de que forma?
6	DB: A relação existe, não é? Existe nos seus direitos, não é? Nos seus direitos... e também nos seus deveres, não é? Porque as crianças, a partir de uma certa idade... o conceito de dever também deve estar associado à sua forma de estar. Mas as crianças, particularmente, são sensíveis e as questões... com... com o relacionamento entre a família e os filhos, professores e alunos, a relação entre as crianças entre si, que são sempre muito complexas, que nós sabemos, não é? A nível da Psicologia do Desenvolvimento e de grupo. As questões muito... muito valorizadas são as questões do bullying, por exemplo, que são questões muito complexas, sempre. Desde... desde que eu me conheço essas questões sempre existiram, hoje são mais... mais valorizadas, ainda bem, ainda bem que são. As questões dos direitos básicos, não é? Os direitos básicos das crianças têm a ver com... com fatores de cidadania, da família, da escola, da sociedade, em si. As questões das minorias das... nós aqui, concretamente, as questões da etnia cigana, que temos um número significativo de crianças oriundas de etnia cigana, e portanto... onde os seus direitos de cidadãos são iguais... são iguais aos dos outros, e isso nós procuramos valorizar e procuramos ter que a escola no seu todo, no seu conjunto, funcionários, alunos e professores tenham em conta os direitos de cidadania que eles têm e... e na educação para a cidadania nós valorizamos os direitos de todos e respeitando a sua individualidade. Neste caso, eles têm algumas individualidades, apesar de, ao longo dos anos, têm se vindo a esbater, não é? Têm se vindo a esbater porque há... o que era há 20 anos ou há 30 anos não é o que é agora, é melhor. Eu acho que agora é melhor, é melhor. O que tem facilitado a integração... a integração e, digamos, a permanência, durante mais anos, no ambiente escolar. O abandono das crianças de etnia cigana era... o abandono precoce era muito acentuado, e de ano para ano tem vindo a ser muito reduzido. Eu acho que, também, tem haver com o trabalho que todas as escolas fazem, no sentido de... de valorizar os direitos e a cidadania que eles... que eles também têm direito, como qualquer outra criança, não é? Os meninos com... com... com necessidades educativas especiais, não é? São questões muito sensíveis, não é? Uns com mais, outros com menos, são sempre sensíveis que é preciso ter em conta, e valorizar... e incutir nos outros os direitos que eles... que essas minorias têm, as minorias no sentido mais geral do termo. Eu acho que isso não pode deixar de ser valorizado, não é?
7	Moderador: Já falou da escola e, agora, pegando especificamente na educação para cidadania, estas políticas parecem evidenciar maior preocupação no âmbito da educação para cidadania, do que estava...
8	DB: Pela minha experiência, sim. Pela minha experiência, sim. Se eu fizer uma... uma avaliação de todos os anos... nos últimos anos, acho que todos os governos, independentemente da sua conotação político-partidária, têm vindo a valorizar as questões da educação para cidadania, com peso mais intenso ou com peso menos intenso, mas acho que o sentido tem sido no sentido de valorizar cada vez mais a educação para a cidadania.
9	Moderador: E considera que é relevante essa valorização?

- 10 **DB:** Eu considero que é relevante. Eu considero, eu acho que sim... acho que sim. Acho que sim e acho que de uma forma geral os resultados têm vindo a... a ser visíveis. Na minha opinião, as questões da integração têm haver com isso. As questões da integração das minorias têm haver com isso. As questões da igualdade de género, as questões da... da diferenciação sexual, acho que tudo isto passa pela educação, não é? Educação e cidadania que têm vindo a melhor. Muitas vezes não melhora ao ritmo que se pretende ou que se deseja, mas... penso que todos os governos, nos últimos anos, têm dado valorização à educação para cidadania, com intensidade diferentes, mas na minha opinião sempre no sentido mais positivo, no sentido mais... digamos, pelo menos no sentido de não se ignorar e incentivar que as escolas trabalhem a educação para a cidadania.
- 11 **Moderador:** Falou, agora, que a questão do respeito pela identidade, o respeito pela cultura, o respeito pela sexualidade... esses aspetos, para si, são aqueles mais importantes e é a principal finalidade da educação para a cidadania, ou há outros?
- 12 **DB:** Eu não digo que são os mais importantes. Provavelmente, são aqueles mais visíveis, são aqueles mais... mais visíveis, em contexto escolar. São daqueles que são os mais visíveis, não é?
- 13 **Moderador:** Então, se não os considera os mais importantes, quais seriam os mais importantes, para si?
- 14 **DB:** Eu acho que as questões relacionadas com os direitos básicos, portanto, tudo que tem haver com direitos básicos. Como dizia há pouco, não é quele é mais importante que o outro, depende do contexto e da circunstância, não é? Mas acho que os direitos básicos, das pessoas, tudo que está ligado aos direitos humanos, acho que tem que ser considerado na educação para cidadania. Agora, é evidente que dado o contexto se pode trabalhar mais um ou trabalhar mais outro, ou valorizar mais um, por circunstâncias de vária ordem, até do contexto local ou do contexto mais... mais global. Mas eu acho que não é de valorizar nenhum em especial. Eu acho que são todos importantes. Também no contexto... qual é aquele que se tem que dar mais prioridade ou menos prioridade, não é? Pois, esse é o entendimento que eu tenho.
- 15 **Moderador:** Há pouco, referiu que tem vindo... tem conseguido ver alguma convergência nas políticas na procura de se trabalhar a educação para a cidadania em contexto escolar. Quais é que têm sido as principais influências, os principais resultados, como disse há pouco, na vida das crianças, neste âmbito.
- 16 **DB:** Vamos lá ver, tem várias áreas, não é? Tem várias áreas.
- 17 **Moderador:** Sim, sim, claro.
- 18 **DB:** Tem várias áreas. Nas áreas que, por exemplo, tem haver com a educação para a saúde... eu acho... aquilo que eu penso é que, não tendo dados estatísticos, mas conhecendo a realidade social, dá-me a ideia que também tem ajudado a que as crianças... Há bocado passou-me, mas as questões da educação ambiental, também. Tem vindo a... notar-se uma maior preocupação dos jovens em aspetos relacionados com a saúde e com o ambiente, não é? Portanto, é natural que isso tenha haver, não só com o trabalho das escolas, que as escolas não são a única fonte de informação, não é? E cada vez são menos, não é? Cada vez são menos... A panóplia de fontes de informação está a acelerar, com as novas tecnologias. Mas eu acho que há aí... essas são áreas em que se nota. E acho, também, a nível da integração das minorias, acho que tem... Acho que Portugal, não estou a dizer a escola ou este agrupamento, acho que Portugal, em termos genéricos, uns sítios melhores uns sítios piores, é evidente, não é? De uma forma geral, a integração das minorias acho que temos dado passos positivos.
- 19 **Moderador:** E acha que a escola tem contribuído para essa integração?
- 20 **DB:** Sim, acho que sim. Ai, mas isso não tenho dúvidas nenhuma, as escolas, a nível da integração das minorias, e aquela que eu conheço melhor é a de etnia cigana, mas depois nós sabemos que há escola com... com... com jovens e muitos jovens oriundos de... de países de origem africana, também há problemas de integração. Mas eu acho que as escolas têm todas feito um trabalho muito positivo, não sendo resultados perfeitos, não são com certeza, mas, acho que temos a vindo a dar passos muito, muito positivos no sentido da integração normal, se é que a palavra normal... a integração propriamente dita, não é? E, no nosso caso, conhecemos bem e eu que estou aqui, neste agrupamento há 25 anos..., portanto, no caso da integração da etnia cigana que é aquele que, como eu referi, conheço melhor, não tenho dúvidas nenhuma que se tem dado passos muito, muito, muito positivos. Principalmente até nas... nas meninas. Particularmente nas meninas, então, aí, é muito notório, mesmo. Aí é muito notório, mesmo, a integração das meninas... elas saíam muito cedo, mais do que os rapazes, do contexto escolar, por razões da sua própria cultura, mas isso também as famílias já estão a perceber... Lá está, pelo trabalho da escola, pela insistência da escola, do... da pressão da escola, do envolvimento da escola com as famílias, da proximidade às famílias... fazer com que as famílias ganhem confiança com a escola, de verem na escola uma oportunidade de melhoria do seu

	contexto de vida e social. Eu acho que também estamos a conseguir fazer... a contruir, nas famílias, essa ideia de que a escola é importante, portanto, se a escola é importante eles vêm e estão mais tempo, estando mais tempo a integração também se faz com mais... com mais normalidade, não é? Isso... aí não tenho dúvidas que tem havido um progresso.
21	Moderador: Pensando agora noutra... noutro fator, mais relacionado até com o que se faz em contexto escolar, fugindo um bocadinho às relações com a comunidade. Acha que é importante a existência de orientações curriculares específicas de educação para a cidadania?
22	DB: Por acaso tenho dúvidas. Tenho dúvidas se deve existir uma área existência como atualmente, para a educação para a cidadania, não é? Tenho dúvidas, porque acho que todas as disciplinas obrigatoriamente... todas as áreas disciplinares, obrigatoriamente têm que contribuir. Pode-se, às vezes, de correr o... o risco de pensar “há uma área específica quem tem essa área específica que trate do assunto”, não é? Há esse risco, não quer dizer que aconteça, não é? Mas esse risco existe. Porque nós já tivemos as questões de educação para a cidadania sempre trabalhada de forma transversal, em todas... em todas as áreas disciplinares, de acordo com o seu contexto e o seu programa e o seu currículo. Hoje em dia, com a educação para cidadania que já existe e hoje chama-se “Cidadania para o desenvolvimento”... “Cidadania e Desenvolvimento”. Tem aspetos também positivos, não é? Porque também... há ali uma espécie de um... de um coordenador, não é? Um professor que tenha a área disciplinar, há uma espécie de coordenador de desenvolvimento das atividades relacionadas com a cidadania, das ações educativas relacionadas com esta área. Portanto, há apenas este risco. Quer dizer, pontualmente alguém “isso é um problema do colega que trata da educação para a cidadania”. Não é que eu note muito isso, mas um outro ponto... uma outra vez senti essa situação. Não é de forma generalizada, de maneira nenhuma.
23	Moderador: Falou, agora, que perspectiva que se calhar... que as questões da educação para a cidadania trabalhadas de forma transversal são relevantes, e pareceu-me no seu discurso perspectiva isso. Considera que, por exemplo, os programas das outras áreas, como já indicou, Português, Ciências, História, têm essa preocupação ou essa é uma preocupação mais dos professores, no contexto?
24	DB: Pois... um pouquinho ao que disse antes. Eu acho que há colegas que tem preocupação no seu currículo... no currículo das suas disciplinas integrarem questões relacionadas com a educação para a cidadania, uns mais outros menos, naturalmente, depende também das disciplinas. Há disciplinas que são mais técnicas, digamos assim, Físico-química, Matemática, não é? Do que as Ciências Sociais, que as disciplinas associadas às Ciências Sociais que são mais... são mais abrangentes. Acho que aí pode haver essas diferenças, tendo em conta o currículo das diferentes disciplinas. Mas de uma forma geral, eu acho que... que todas as disciplinas, com intensidade diferente, de certeza absoluta, abordam, aqui ou acolá, este ou aquele item do seu programa as questões relacionadas com a educação para a cidadania.
25	Moderador: E aqui o agrupamento, que dinâmicas a que associa, ou de que forma tem acolhido esta área?
26	DB: Acho que temos acolhido bem... estamos numa fase de mudança, não é? Em que... digamos com a nova área de “Cidadania e Desenvolvimento” que tem uma série de domínios a ser tratados, não é? E foi o primeiro ano... foi o primeiro ano, não é? E nós, naturalmente, vamos refletir como é que correu o primeiro ano, aliás já começamos a refletir, verificar os domínios... a forma como são tratados os domínios, de modo a que haja a consolidação, que seja um trabalho normal, sem... sem dificuldades para os professores que... E depois como é que isso se trabalha em contexto de turma... em contexto de turma. No 1.º Ciclo é mais fácil, porque é a monodocência, não é? No conceito... No 2.º e 3.º Ciclos, no nosso caso, é preciso mais articulação, onde o projeto curricular de turma tem que ter a integração das áreas a tratar, pelos períodos letivos, nós procuramos fazer isso. E acho que, neste momento, tendo em conta o primeiro ano de experiência da Cidadania e Desenvolvimento, é natural que haja necessidade de reflexão, e, eventualmente, de correção, ou não de este ou daquele aspeto.
27	Moderador: Referiu, agora o projeto curricular de turma, consegue dar algum exemplo em concreto em que se procurou articular as áreas...
28	DB: Olhe, aquele eu me... que eu me... acho que é um trabalho em parceria que nós fazemos... Tudo que tem haver com educação para a saúde e educação ambiental, nós trabalhamos muito com o Centro de Saúde e, portanto, há um trabalho específico de diferentes áreas e articulação em parceria com o Centro de Saúde e aí são muito notórias... são... são... outras são menos... As relacionadas com a educação para a saúde... e a saúde passa também passa pela igualdade de género passa... passa por essas questões todas. Essas são muito... muito notórias.
29	Moderador: E no 1.º Ciclo, referiu agora a questão da monodocência, considera que tem havido um trabalho...

30	DB: Sim... sim... sim. Os professores integram no plano anual de trabalho com a turma, no projeto curricular de turma. Integram as questões de educação para a cidadania, de acordo com o plano que está... que está... que estava estabelecido.
31	Moderador: E consegue, também, dar algum exemplo, ou referir alguma coisa em específico que acha que era importante destacar?
32	DB: Acho que... No primeiro ano.... Acho que também tem muitas coisas com a igualdade, os direitos humanos, as questões da educação ambiental, a níveis diferentes, com intensidades diferentes, não é? Mas também são as áreas que são muito... também são as áreas em que é fácil fazer parcerias, não é? Mais fácil, o que também estimula a vinda de pessoas, com experiência, com formação específica para falar deste ou daquele tema, para abordar... mesmo com a própria PSP, nós temos em áreas muito específicas, relacionadas com a igualdade de género, por exemplo. E outras.... Esses pareceres também ajudam a desenvolver e a implementar as diferentes áreas e domínios que nós temos que trabalhar na educação para a cidadania.
33	Moderador: Falamos, agora, numa dinâmica de turma, seja numa lógica de monodocência ou de docência partilhada. Tem algum projeto do agrupamento, neste âmbito, que queria destacar?
34	DB: É esse mesmo, o projeto de educação para a saúde.
35	Moderador: Ah, esse é do agrupamento todo?
36	DB: É. Nós temos um projeto de educação para a saúde do agrupamento, em que estão definidos os temas relacionados com cada ano, não é? Em que cada ano, ou cada ciclo, deve abordar mais intensamente ou menos intensamente, esse é um projeto muito específico que nós temos.
37	Moderador: Do agrupamento. E, nesse projeto, ou noutro, a par da relação com o Centro de Saúde, tenha uma intervenção junto da comunidade? Falou, há pouco, da comunidade de etnia cigana...
38	DB: Há, há. Nós tivemos um projeto com a Universidade Ca---, exatamente de desenvolvimento de competências sociais... várias competências sociais, que tem haver com a educação para a cidadania, com as turmas PIEF. Foi uma parceria... Aliás, a União de Freguesias (suprimido para garantir anonimato) e a Universidade C---, durante o ano letivo, e provavelmente irá continuar durante o próximo ano, houve um trabalho de desenvolvimento de competências sociais que passa, obviamente, pelas questões de educação para cidadania, também, para grupos específicos, não só de etnia cigana, mas também, em risco de abandono ou de insucesso escolar repetido. Esse foi mais dirigido para esse público-alvo, não é?
39	Moderador: Ainda numa lógica de agrupamento, o projeto educativo, a par desse exemplo que deu, tem esse preocupação de trabalhar...
40	DB: Sim, sim, sim. Faz parte, faz parte integrante... as questões relacionadas com a educação para a cidadania
41	Moderador: E quem é que desenvolve. Quem são os agentes que contribuem na construção deste projeto?
42	DB: Quer dizer, o projeto foi contruído por todos... por uma equipa-base, não é? de trabalho que depois divulgou e as pessoas fizeram sugestões... a comunidade também, fizeram sugestões que acharam conveniente. Mas digamos, os diretores de turma têm um papel muito importante, como colaboradores de todo... colaboradores do projeto curricular de turma têm um valor e uma importância muito grande, digamos, na qualidade do trabalho que se desenvolve, não é? Eu dou muita importância ao trabalho dos diretores de turma, porque são aqui um... um dinamizador por natureza da atividade da turma e do projeto curricular da turma e todas as questões relacionadas com a educação para a cidadania aqui estão integradas.
43	Moderador: Então se tivesse que selecionar alguma liderança intermédia que tivesse desenvolvido trabalho no âmbito da educação para a cidadania, escolheria o diretor de turma?
44	DB: O professor titular de turma, por natureza, não é?
45	Moderador: Do 1.º Ciclo.
46	DB: Exato, o professor titular de turma por natureza do 1.º Ciclo. E os diretores de turma. Eu acho que os diretores de turma são uma liderança intermédia que, nesta área em concreto, têm um papel... um diretor de turma dinâmico faz que a turma e os colegas no Conselho de Turma também sejam mais ativos ou menos ativos, não é? É função da sua própria dinâmica e do seu próprio modelo de construir o projeto curricular de turma, com base numa matriz que está estabelecida e que é transversal para todos, mas depois há a natureza de cada Conselho de Turma, de cada grupo de professores de cada grupo de alunos. E, portanto, essas dinâmicas se geram... também passa muito pela dinâmica do próprio... do próprio diretor de turma. Eu aí dou... dou muita importância.

47	Moderador: E aqui os diretores de turma têm desenvolvido trabalho, no âmbito da educação para a cidadania?
48	DB: Sim, sim, sim. Muito bem até, na minha opinião.
49	Moderador: E o professor, enquanto diretor, também tem essa preocupação em liderar esse processo...
50	DB: Acompanho, quer dizer... Acompanho, no âmbito das reuniões que faço, no Conselho Pedagógico, sempre que se abordam as questões relacionadas com este ou aquele tema, as questões são... E depois não dá, porque hoje... hoje desvaloriza-se muito as reuniões informais, hoje tudo que não tiver um papel e uma ata não existe. Muito daquilo que nós hoje nos queixamos, em termos do trabalho administrativo, que os professores se queixam, é exatamente tudo que se faça que não tenha um papel, um relatório, uma ata, não existe. Portanto, desvalorizam-se as reuniões informais, uma conversa de 5 minutos, de 10 minutos... uma conversa na sala dos professores às vezes é mais importante que uma pequena reunião formal que se faça. É... normalmente é oportuna, é em contexto, não é com grandes formalidades e, portanto, esses aspetos formais são desvalorizados, mas as coisas práticas, para o desenvolvimento prático da atividade ou da ação. Eu acho que o papel... o papel do... da reunião informal está-se a perder porque estamos todos obcecados, em nome das evidências, em nome de comprovar, não é? Andamos todos obcecados e às vezes não temos tempo para conversar uns com os outros, de forma mais informal, de forma... porque temos que fazer um relatório e o relatório tem que ser entregue até à data não sei de quantos, não é? Andamos, muitas vezes, a perder... a perder entre aspas, não é perder, mas não se ganha em outras áreas, e acho que... eu acho que uma pequena reunião que eu tinha aqui com um colega, de 5 minutos, de 10 minutos... “Como fazes?”.... com os diretores de turma “como é que estás a fazer?”... os que vêm ter comigo, não é? “Então o que é que achas, fazemos assim, não fazemos assim?” Essas mini-reuniões ou micro-reuniões, podemos chamar, com um carácter informal, em que não há ata, não há relatório, muitas vezes são mais eficazes... são mais eficazes de muitas outras que se fazem com um carácter mais formal.
51	Moderador: Então, ainda que esteja a perder essa possibilidade, considera que o seu grande papel, neste âmbito, tem haver com isso, com a orientação, com alguma... alguma partilha de opiniões...
52	DB: Partilha, troca de experiências, cooperação... estímulo da cooperação e da partilha, não é? Agora isso é que eu acho muito importante, cada vez mais as equipas educativas e os professores têm que ter um sentido de... global. E passa muito pela partilha e pela cooperação, não é? Felizmente, acho que aqui no agrupamento as coisas, nesse aspeto, correm bem, correm bem. Há uma... uma... de uma forma geral, nunca se diz de 100% porque é muito difícil de se ter a certeza e comprovar, mas a esmagadora maioria do corpo docente, e não só, tem espírito de cooperação e, portanto, partilham. Não só partilham ideias como documentos, trocam documentos, trocam informação e trocam ideias naturalmente, e estratégias, também, não é? E isso facilita, isso facilita muito as coisas.
53	Moderador: Falou agora de estratégias e de ideias... na sua opinião que tipo de estratégias pedagógicas, na sala de aula, o professor pode desenvolver, no âmbito da educação para a cidadania?
54	DB: Eh pah... Eu acho que há imensas estratégias... depende da disciplina, e dos conteúdos que estão a ser lecionados, não é? Eu acho que... que dinâmicas ativas... de envolvimento dos alunos, na procura de estratégias na área, por exemplo, do... de metodologias de projeto assentam muito. Acho que a educação para a cidadania pode ser muito trabalhada no âmbito da metodologia de projeto, com os alunos. Aliás, quando tinha turmas, fazia isso, exatamente com questões no âmbito da educação para a cidadania, mais com questões associadas com a minha área, ele usa muito as metodologias de projeto. Pequenos grupos, ou grandes grupos, ou até, pontualmente, projetos individuais, mas normalmente em grupo... normalmente em grupo porque partilham. Eu acho que esta estratégia assenta muito bem no âmbito do desenvolvimento da educação para a cidadania.
55	Moderador: Porquê?
56	DB: Oh pah... Porque é o problema da partilha. Da partilha do conhecimento e da partilha da sensibilidade. Um grupo de alunos, de 4-5, são cinco pessoas diferentes, com experiências sociais diferentes, experiências familiares diferentes, experiências escolares diferentes e, naturalmente, também eles já, com visão ou pensamento, mais rigoroso no plano científico ou menos rigoroso, mas hoje com a fonte de informação que há... Nós sabemos, não é novidade, há 20, há 30 anos o professor era a fonte de informação, a escola era a fonte de informação quase única... quase única, então para muitas famílias, era exclusivamente. Hoje não, não vale a pena. Todos têm um computador que se chama telemóvel, para o bem e para o mal. Para o bem e para o mal, não é? E, portanto, eles têm acesso a tudo que é informação, positiva ou negativa, muitas vezes o problema deles, muitas vezes os adultos também não sabem, que é saber discernir o que é verdadeiro e o que é falso, não é? O que é importante e o que não é, o que é especulação... Mas acho que... acho que o trabalho de projeto continua a ser, na minha opinião... continua a ser aquele que, mesmo até agora nos conceitos novos da Flexibilização curricular que está a ser implementada, não é? Eu continuo a considerar que a

	metodologia de projeto ainda é aquela que mais facilmente se faz um trabalho de diferenciação pedagógica, muitas vezes por alunos mais capazes a trabalhar em equipa com alunos com mais dificuldades, e estimular essa parceria e essa cooperação entre os meninos, ajuda-os muito. Ajuda-os a ser amigos, ajuda-os a... a... a perceber que somos diferentes, mas que, apesar de sermos diferentes, podemos... podemos ter objetivos comuns, não é? É evidente que depois depende dos grupos, depende das turmas, depende de muitos fatores. Mas acho que, no sentido geral, da estratégia, eu acho que é uma estratégia que deve se estimulada e que deve ser implementada.
57	Moderador: Aqui no agrupamento têm desenvolvido essa estratégia?
58	DB: Eu peço aos professores ao máximo. Mas depois cada professor... cada disciplina é uma disciplina, não é? Não vale a pena nós pensarmos que... nós temos professores com 40 anos de carreira e professores com poucos anos de carreira, com experiências de formação... experiências de mais ou menos escolas de trabalho, de vida pessoal... Mas não vamos ter a ilusão de pensar que somos todos iguais e que vamos fazer todos o bem e da melhor forma, não. Mas acho que de uma forma geral, de uma forma geral, globalmente, e globalmente, o trabalho é positivo.
59	Moderador: E fora da sala de aula, no contexto, aqui nos corredores, nos intervalos... de que forma a ação dos professores e, eventualmente até, dos assistentes operacionais, influência ou não influência as dinâmicas de educação para a cidadania?
60	DB: Não é muito perceptível, exatamente porquê? Nos últimos anos... Temos vindo a perder funcionários, por um lado, as escolas cada vez têm menos funcionários, praticamente têm funcionários para o básico... o básico que é a limpeza e a vigilância, e pouco mais, não é? E perde-se, um bocadinho, essa... e com os professores é um bocadinho isso. Muito obcecados com os processos formais e burocráticos, não é? Também lhes tiram tempo para uma maior relação de proximidade com os alunos, não é? O professor, muitas vezes, também sai da aula e é isso, está a pensar num relatório que ainda não fez e tem que fazer, que é urgente e precisar de fazer para entregar, não é? Portanto isso não ajuda, não ajuda, não ajuda. E isso é preciso... repensar um bocadinho. Nos professores passa muito por... também dar um bocadinho mais de eficácia. Muitas vezes não conseguem porque os pedidos são tantos, formais de relatórios, de atas, de... de evidências de... pronto, tudo tem que ter relatório, tudo tem que ter evidências, tudo ou quase tudo. Portanto, perde-se um bocadinho essa relação pessoas e interpessoal, não é? Perde-se um bocadinho... eu sinto isso, nos últimos anos... quando digo nos últimos anos estou a falar nos últimos 10 ou 12 anos... essa questão tem vindo a aumentar, estas dificuldades têm vindo a aumentar e perde-se um bocadinho da relação. Não quer dizer que não haja, porque há, muitos colegas que fazem um grande esforço para não perder essa questão do relacionamento próximo dos alunos, dos intervalos, de ficar a falar um bocadinho com eles no pós-toque, não é? Um ou outro, até, acompanhar este ou aquele assunto pessoal, que há sempre. Sinto é que há mais dificuldades. Cada vez há mais dificuldades em manter um bom nível de relacionamento, fora do contexto de sala de aulas.
61	Moderador: E considerava que esse relacionamento é importante para...
62	DB: Considero.
63	Moderador: Porquê?
64	DB: Considero, porque a relação... o ato educativo passa, também, por relações humanas, não é? Passa por empatia, passa por empatia, não é? (incompreensível). Costumo dizer, perder cinco minutos numa aula ou no intervalo, a conversar com um aluno sobre este ou aquele assunto, que ele sinta que nós estamos atentos aos seus problemas, às suas dificuldades, às suas ansiedades, isso também ajuda a que... acentua a relação de empatia e havendo uma relação de empatia os alunos estão mais interessados em trabalhar, em estar atentos, isso acho que... O ato educativo é um ato de relações humanas por isso acho muito importante.
65	Moderador: Referiu, agora, que achava que, neste momento, os professores estão sobrelotados nesse sentido, os próprios assistentes operacionais parecem insuficientes para essa relação de proximidade, fora aumentar dinâmicas que pudessem aumentar a relação de proximidade, que outros aspetos achava que era importante o agrupamento pensar ou rever, no âmbito da educação para a cidadania?
66	DB: Neste muito eu não tenho assim uma ideia muito...muito... muito formada sobre que mudanças é que seriam necessárias. Eu sou daqueles que acredito que nada está... nada está sempre certo, nem nada é imutável. Tudo pode mudar, adaptar-se, corrigir. Eu gostava, por exemplo que... que os diretores de turma, se não tivessem tanta burocracia, e eles queixam-se... e é verdade e é verdade... depois também depende dos contextos das escolas. Os nossos diretores de turma, tendo em conta o contexto social que temos, têm que fazer um trabalho de relação com a família muito intenso, mesmo, mas mesmo muito intenso. Ora isso faz-lhes perder tempo para outros aspetos, não é? O problema do controlo da assiduidade, o controlo da disciplina, e tal.... Isso obriga-os a ter uma

	relação com a família e com os técnicos que nos apoiam, que fazem aqui... os técnicos também estão cá para isso. Eles acabam por perder mais tempo com esse... com isso que gostariam, e eu também gostaria. Portanto, é preciso que eles se libertassem um bocadinho, mas nesse momento não é fácil. Não é fácil porque cada vez as exigências são maiores, a nível de... de relatórios, de documentação, de formalidades... Portanto, eles perdem um bocadinho, ou perdem um tempo um pouco excessivo em detrimento... em prejuízo da... de uma proximidade maior dos alunos, isso ajuda muito. Apesar, o Ministério tomou uma medida, que deve conhecer, que é a ação tutorial específica que permite que um grupo... que o professor tenha umas determinadas horas para trabalhar questões relacionadas com a educação para a cidadania. No fundo, não é para ser apoio ao estudo, nada disso, é para o desenvolvimento de competências sociais, e ajudar o aluno, esse... essa área é, de facto, é uma área positiva, vai agora entrar no terceiro ano e tem, de facto, efeitos positivos.
67	Moderador: Têm aqui tutoria?
68	DB: É a ação tutorial, é a ação tutorial. O Ministério criou uma norma que, por cada grupo de 10 alunos, pode haver um professor que tem 4 horas para trabalhar. Não é para ser apoio ao estudo, é para o desenvolvimento de competências sociais e, no fundo, abordando sempre o aluno em termos de evolução na escola, do estudo e o desenvolvimento pessoal dele. Acho que isso está a ter... está a ter resultados muito positivos. É uma medida... uma medida política com efeitos eficazes, na minha opinião.
69	Moderador: Portanto, se tivesse que escolher alguns elementos de destaque no âmbito da educação para a cidadania, se calhar destacaria esse e aquele projeto da saúde que falou há pouco.
70	DB: Sim, sim. O projeto de ação tutorial, todas as escolas podem ter, mas há uma condição, duas retenções... alunos com duas retenções, independentemente da idade. Eu acho que está a ser feito, nessa área... no fundo os professores fazem muito trabalho de educação para a cidadania. Fazem aí muito trabalho de educação para a cidadania. Na minha opinião, foi uma medida que vai entrar no terceiro ano... julgo que é o terceiro ano que vai entrar, e que nos dois primeiros anos teve resultados muito interessantes, muito interessantes.
71	Moderador: E, continuando ainda a falar dos professores, que capacidades sociais, éticas, pedagógicas é que considera que um professor tem que ter, para trabalhar educação para a cidadania.
72	DB: A cima de tudo, tem que ter uma coisa que há pouco estava a falar, empatia. Capacidade de gerar empatia com o outro. O aluno cujo o professor-tutor não gera empatia não aparece, pura e simplesmente desaparece. Porque muitas vezes, eles querem falar de coisas pessoais e, até, difíceis, do contexto de família, muitas vezes, não é? Um aluno só abre, digamos a sua mente, o seu coração, podemos dizer assim, com o professor se gerar uma relação de confiança e de empatia com ele, senão... senão desaparece, até. Portanto os colegas que conseguem... nós falamos isso aos colegas, logo no início do ano letivo, que fica a ação tutorial específica, é exatamente: “o primeiro trabalho não é falar de regras, de procedimentos, nem nada. O primeiro trabalho é criar confiança com os meninos, criar empatia com eles, o resto vem a seguir”. Os colegas que conseguem fazer isso, nota-se que rapidamente têm os alunos a trabalhar consigo a falar das questões mais diversas da sua vida, da sociedade, do contexto da escola, sentem ali o professor como um amigo também, além de professor e isso é muito importante, na minha opinião. E os colegas referem isso. Os colegas, quando conseguem, referem isso, quando conseguem estabelecer empatia com o aluno, tudo o resto é mais fácil.
73	Moderador: Portanto, para si, o elemento chave para um professor trabalhar educação para a cidadania, será então, empatia.
74	DB: É, senão é debita... é debitar um conjunto de ideias e depois eles valorizam ou não valorizam, mas se o professor... se o aluno tiver uma relação de empatia positiva, naturalmente vai estar mais à vontade, para discutir, para dar opiniões, para aceitar... aceitar e respeitar. Portanto, a empatia é uma arma do professor, na minha opinião. Sempre foi, não é de agora. Agora nota-se mais porque voltamos àquela questão, o professor deixou de ser o centro de toda a informação, portanto o aluno já não valoriza tanto o professor, não é? O professor pode dizer coisas que ele se calhar já ouviu na televisão, ou viu na televisão ou no computador. E, portanto, se..., mas se o professor tiver uma boa relação com ele, se calhar ele quer aprofundar, se calhar ele até quer... quer discutir, quer emitir opiniões. Eu acho que é uma realidade que se tem que ter em conta.
75	Moderador: Agora, pensando no global, e, se calhar, até repetindo um bocadinho, a pergunta, olhando para todo o trabalho que tem sido feito no agrupamento, tanto no 1.º Ciclo como nos 2.º e 3.º Ciclos, quais é que são aqueles aspetos que destaca, pela positiva, no âmbito da educação para a cidadania? E aqueles em que acha que era preciso voltar a olhar para eles, e, eventualmente, pedir apoio externo, se fosse o caso?

76	DB: Eu acho que... Mesmo que os diferentes domínios sejam tratados com intensidade diferente, como disse há pouco, não é? Mas aqueles que nós... aqueles que nós valorizamos... não é que valorizamos mais, valorizamos em termos dos contextos, não é? É as questões da educação para a saúde, não é? Nós tínhamos aqui questões que era preciso mesmo trabalhar. E as questões da educação ambiental que hoje é transversal e fundamental. E as questões da igualdade... igualdade num... não é? Eu acho que são essas as áreas que nós temos vindo a trabalhar e que tem, na minha opinião, tem tido resultados... tem tido resultados. Não há perfeição, estou a partir desse princípio, mas que há um sentido positivo... há um sentido positivo, nessas áreas de desenvolvida da educação para a cidadania, que resultam do trabalho da escola, naturalmente, também, não só. Eu não acredito que hoje a escola seja só o fator, não acredito, nunca acreditei, mas hoje muito menos, por razões que nós sabemos, não é? A diversidade de informações que hoje os alunos têm... antes tinham no contexto de grupo e tinham o professor e a família, não é. Hoje, a gente não sabe quantos grupos que as crianças têm, não é? Os factuais e os virtuais... Os virtuais ninguém controla... ninguém controla o grupo de pares do virtual, ninguém controla, não é? Com tudo que isso implica de bom e de mau, não é? E, às vezes, até de muito mau. Se nós, nessas áreas, continuarmos a trabalhar, eu acho que estamos no bom sentido, acho que estamos no bom sentido. As questões da igualdade, de diferentes tipos e contextos... E, também, de questões de educação ambiental e de saúde eu acho que hoje são muito transversais. Tem muito haver com o problema e o contexto atual da sociedade no sentido geral. Acho que isto... são áreas muito transversais e que as escolas não podem esquecer... não podem desvalorizar, não é? Pelo contrário. Também não pode ser uma obsessão, estas coisas também não podem ser por obsessões, mas em função destes contextos, há dinâmicas... há dinâmicas próprias, não é?
77	Moderador: E aspetos que necessitavam de ser pensados, ou elementos, ou domínios que era importante ter aqui...
78	DB: Eu acho que todos os domínios que estão previstos no plano de educação de Cidadania e Desenvolvimento são todos relevantes. Uns mais, outros menos, ou... isto é, uns têm que ser tratados com mais intensidade e outros menos. Aliás o próprio... o próprio plano prevê que haja domínios obrigatórios e domínios opcionais, não é? E, portanto, eu por acaso estou de acordo... mais ou menos de acordo com... mais ou menos, pontualmente posso achar que um deveria ser obrigatório ou outro ser opcional, mas é pontual. Acho que globalmente... globalmente o plano está... está aprovado parece-me que está dentro das preocupações atuais da sociedade em geral, nas questões associadas com a educação para a cidadania, não é?
79	Moderador: Considera então, de forma global, que o trabalho desenvolvido no agrupamento vai ao encontro daquela finalidade que indicou inicialmente, no âmbito da educação para a cidadania? Acha que o agrupamento tem conseguido fazer esse trabalho?
80	DB: São coisas difíceis de medir, não é? Falarei mais pela perceção que tenho..
81	Moderador: Claro. É uma perceção informada.
82	DB: Sim. Mas acho que sim, acho que sim. Eu aquilo que... Se calhar por uma questão de natureza... as questões de educação para a saúde a gente sabe que não passa só pela escola, passam pelos centros de saúde, passam pelos médicos de família, passam... Passam por muita gente, não é? A questão da integração, eu acho que essa... A escola tem dado muito, porque a sociedade em geral não é tão integradora como isso... a sociedade em geral não é tão integradora como isso, aliás, vê-se os movimentos sociais que estão a proliferar por esse Mundo fora, começando, até, em Portugal, com comportamentos racistas, xenófobos, etc. etc. etc. Portanto, que esse é a parte visível do iceberg, porque há aquilo que se chamam a maiorias silenciosas que não se manifestam como racistas ou como xenófobas, mas agem como tal, isso é mais preocupante, não é? Eu acho que muito mais do que aquilo que parece, na minha opinião, infelizmente, não é? Por isso é preciso trabalhar muito cedo, essas questões (incompreensível). Se está a produzir resultados? Eu penso que sim. Naquela parte que eu sou muito sensível, que eu há bocado falei da integração da etnia cigana, dado que temos um número significativo de crianças e jovens... Eu acho que nos últimos 25 anos, desde que eu estou cá, e, ainda por cima, eu vivo aqui na freguesia, vivo aqui há 64 anos, portanto conheço os pais, os avós, não é? Até pela minha atividade social da freguesia, conheço o contexto todo... freguesia, agora já não é freguesia, agora está integrada numa união. Portanto eu conheço a evolução... conheço a evolução, não é? Um sinal... um sinal interessante é que, de ano para ano, no caso da integração da etnia, é que se nota um aumento do número dos casamentos mistos. Pronto é um sinal, é uma evidência de que há integração, não é? Portanto o número de casais ciganas com não-ciganos e ciganos com não-ciganas tem vindo a aumentar, é um sinal de integração... é um sinal de integração óbvio, não é? E, também, pelo o... o, digamos, o ano de escolaridade que atingem, não é? Nós vemos, nós já temos muitos miúdos, de etnia cigana, a concluir o nono ano, aqui há 10 anos era pontualmente, não é?

Então as meninas nem... nem se falava, não é? Agora temos muitos. Já notamos, de algumas famílias de etnia cigana, preocupações com os resultados escolares, não é? Não é só preocupação de vir à escola, não vir à escola, por causa do RSI... Mas também já, algumas famílias, preocupações com os resultados, isto é, se já... se é um 3 ou é um 4. É um sinal, é um sinal de que a... a valorização da escola e a escola é o meio ideal para a integração, não é? Por isso acho que, aí, temos vindo a fazer um trabalho longo, demorado, mas que está sempre no sentido positivo, isto é, está... está o objetivo definido, que era a integração absoluta, e esse sentido está a ser... está a ser feito e acho que está no bom sentido. Eu, aí, sinto-me, de facto, em termos profissionais... está a chegar ao fim da carreira, não é? Estou a chegar ao fim da carreira e sinto-me satisfeito porque acho que a escola... deu um contributo. Não foi só a escola, foi a comunidade, autarquias, coletivas, associações, não só a escola, mas a escola... A escola é onde eles todos se juntam, não é? Isto agora, não sei se sabe, hoje estas questões relacionadas com... com o bullying informático, não é? O que acontece, muitas vezes, é ao fim de semana, eles tratam-se mal uns aos outros, insultam-se uns aos outros, e é na segunda-feira que... é à segunda-feira que se encontram, fisicamente, na escola e é à segunda-feira que, normalmente, os problemas aparecem, não é? Mas isso é uma realidade nova. É uma realidade nova, temos que ter consciência dela e agir em função dessa realidade, porque o Mundo não anda para trás, anda para a frente. É a questão do telemóvel, isto em meia dúzia de anos, o computador passou a ser um computador de bolso, todos os jovens têm um smartphone com acesso à internet, com acesso a tudo, com não sei quantas aplicações, não é? Pah, é assim... para a minha geração é uma mudança muito grande, não é? Para uma geração que começou de papel e lápis, só... Durante muitos anos, de papel e lápis. Esta velocidade que a tecnologia está a entrar pela escola dentro... veio de dentro da escola, mas, também de fora... de fora para dentro, não é? Com velocidades diferentes, a nível de assimilação pelo corpo docente, não é? Obviamente, uns tem mais apetência para estas coisas de tecnologia, outros não têm. Todos têm obrigação de se esforçar, fazendo o melhor possível, mas a realidade é a realidade. Na realidade temos isso (pega no telemóvel) que gera dinâmicas muito novas. É evidente que eu... O que será a escola daqui a dez anos? Eu já não estarei cá. O que serão as escolas com... no sentido lato, não é? Daqui a 20, daqui a 30? Não faço e ideia e acho que ninguém faz. A gente acha que... todos achamos que vai num determinado sentido... A ideia que hoje, que já há muito tempo, que o docente é o centro de informação, acho que ninguém já, não é? Nem os mais velhos acreditam nisso, não é? Mas agora como acreditar que isso já não é assim, que a escola já não é o centro da informação, mas depois como é que isso se operacionaliza em contexto de escola e de sala de aulas? Vai um caminho... há um caminho a percorrer, não é? Passa, por exemplo... as escolas, provavelmente... Usa-se o telemóvel em sala de aulas? Eu já disse aos meus colegas que é uma guerra perdida, que não vale a pena. É uma guerra perdida. Temos é que pegar no telemóvel e usá-lo, usá-lo no sentido do processo de ensino e de aprendizagem, não é? Como? Mas nem toda a gente está à vontade para isso, não é?

83	Moderador: Claro.
84	DB: Nem toda a gente está à vontade para isso, não é? Também as famílias não estão muito preparadas para dizer ao menino: “atenção, tu levas o telemóvel, para à escola, mas é só para usar em sala de aula, em contexto de trabalho, se a professora te disser, para trabalhar, de resto, tem que estar no bolso desligado”. Isso também passa pelas famílias, não é, e quando as próprias famílias sabem que o aluno, às nove horas, está em aula e sabem, mas telefonam aos meninos ou mandam SMS’s aos meninos... quer dizer, a família não está a contribuir para uma responsabilização do seu próprio filho, não é? Portanto..., mas isto aprende-se, todos os dias está a evoluir, todos os anos está a evoluir, eu sinto isso. E ainda bem. E ainda bem que nós... que nós... Eu costumo dizer aos meus colegas quando se fala do telemóvel na sala de aula: “mas quem é hoje, de nós, que vai a um médico e o médico diz que tem não sei o quê... quando chegamos a casa, vamos logo pesquisar. O médico receita-nos o medicamento não sei quantos, nós vamos logo pesquisar a ver o que faz bem, o que faz mal, que efeitos secundários tem.” Se nós fazemos isso, a população em geral também o faz, não é? E as crianças sabem que é assim... sabem que é assim. A escola é uma realidade nova... nova porque houve evolução. Eu acho que está em evolução permanente, permanente, permanente. Passa também, pelas questões da formação de professores, não é? Se calhar a formação dos professores tem que se adaptar a esta nova realidade em que o professor não é o centro da informação... o professor é mais um animador, animador no sentido pedagógico, não é? De estimular o aluno a pesquisar, de ele próprio desenvolver a suas competências de pesquisa, de... de raciocínio, acho que... já era, mas acho que agora se acentua... se acentua...
85	Moderador: Essa necessidade?
86	DB: Essa necessidade.
87	Moderador: Para terminar, há aqui alguma informação, algum aspeto que ache que é importante referir, que não tenhamos falado, no âmbito da educação para a cidadania?

- 88 **DB:** Não... não me estou assim a lembrar de nada em especial. Eu acho que... eu apenas.... não tem provavelmente com isso, mas que acho importante referir, que a mim a preocupa, em termos de sociedade, e a escola é... costuma-se dizer que a escola reflete a sociedade, não é? A escola reflete o contexto... o contexto social. A mim... Aquilo que eu sinto, em termos gerais, é que a sociedade, apesar de todo este trabalho de educação para a cidadania que existe por todo o lado... por todo o lado, atualmente, não é só no nosso país. Custa-me aceitar a ideia que se percebe... cada vez mais movimentos racistas, xenófobos, digamos, visíveis, não é? Nota-se isso... Em termos globais, isto preocupa-me... quer dizer, eventualmente... o mundo... a competição está a fazer contraponto à tolerância. Isto é, a necessidade de sobrevivência, a lei do mais forte, não é? Está a sobrepor-se à tolerância, ao respeito, ao interesse mútuo, à cooperação, isto em termos globais, em termos de sociedade em geral. Como cidadão, ouço as notícias, leio os jornais... acho que está... a sociedade está a ir num sentido que me preocupa. Parece cada vez mais nos jornais, na comunicação social, movimentos de intolerância, não é? São conhecidos, estão relacionados com questões como o racismo, a xenofobia, a integração das minorias, as questões de imigração, que a gente vê todos os dias... todos os dias... O que é que se passa na cabeça de algumas pessoas que deixam morrer pessoas, no mar e não os querem recolher. Que coisa... que... há qualquer coisa que não está bem... Como é que se aceita que 100 pessoas, 150 pessoas possam morrer no mar, sem se preocupar se os têm que recolher ou não têm que recolher. Há algo que não está bem na mente das pessoas. E tem haver com o quê? Tem haver com a competência com... sobrevivência de organizações, de países, está neste sentido, não é? A própria União Europeia. A gente nota cada vez mais dificuldades naquilo que foi um projeto de integração... foi um projeto de integração e cooperação, quem sonhou com era realização... A gente tem vindo a começar a notar pessoas a pensar exatamente no sentido contrário.
- 89 **Moderador:** De segregação, de segmentação...
- 90 **DB:** De segregação e de segmentação. Há pessoas que têm votações nos outros países... claramente racistas e xenófobos com uma percentagem de votação... Portanto, são os países silenciosos... Quer dizer, países como a França e como... pessoas como a Le Pen que têm 30% dos votos, quer dizer... São milhões... são milhões de franceses, não são meia dúzia de gatos. Não são só aqueles que se manifestam com os coletes amarelos, são... Essas maiorias silenciosas em que se a forma de apresentar é no voto... ninguém sabe e tau... Há qualquer coisa que não consigo ter explicação, a não ser... a não ser a competição, a necessidade de sobrevivência, a luta por recursos naturais, o problema da água, dos bens alimentares, não é? Tudo isso são fatores de guerra, são fatores de guerra e de... de desintegração, mas pronto... Não podemos deixar de trabalhar no sentido oposto, quem acredita não pode deixar de trabalhar ou esmorecer, não pode esmorecer, não é? E eu... eu que desde muito jovem fiz trabalho social, de associações e tal, sinto que ao fim destes anos todos, destes 40 anos, que resta? Ainda resta muita coisa... ainda resta muita coisa, mas algumas coisas perdem-se. Mas é a sociedade em geral, não estou a falar da escola, estamos a ter esta conversa... agora estou a refletir em termos gerais...
- 91 **Moderador:** Mas há aqui uma correlação entre a escola...
- 92 **DB:** Há... E os miúdos também se apercebem disto... também se apercebem disto... eles vêm televisão como nós e muitas vezes os pais não conversam com eles, eles fazem a interpretação dos factos e das imagens que vêm de acordo com a sua própria circunstância e... e não há filtragem. E depois, todos nós sabemos, há interesses comerciais de competição entre televisões, não é? O que interessa é apanhar público, para o sharing está lá em cima, não é? Tudo isto... é uma sociedade complexa... neste caso, muito complexa. Mas acho que não podemos desistir nos grandes objetivos de educação para a cidadania, se as pessoas que acreditam desistirem, isto agrava-se muito mais, muito mais rapidamente, temos, se calhar, que ser pró-ativos, até... sermos pró-ativos, não é? Não ficarmos a olhar para as coisas, que estão a ir no sentido negativo. Estou a ver isto, até, para as pessoas mais jovens, porque os mais velhos já começam a ter dificuldade nisso. Mas os mais novos têm que... Eu vejo isto com alguma preocupação, confesso. Vejo isto com alguma preocupação, eu que já tenho netos, não é? Penso que sociedade é que vai ser para os meus netos, não é? Mas pode estar isto, neste momento, e depois daqui a alguns anos... o sentido ser outro, mais positivo... mais positivo, mas começa a ser preocupante os níveis que se vêm na comunicação social. Situações de xenofobia, de racismo, a mim o que me incomoda muito é... é ver com que sensibilidade se acha que podem morrer pessoas no mar e não podem ser recolhidas? Como é que um ser humano chega a este ponto? Não estamos a falar da Pré-História nem da Idade Média, não é? A lei da lança e da flecha é que contava. A sociedade é diferente, mas infelizmente, está a ser assim...
- 93 **Moderador:** Creio que estamos. Muito, muito obrigado.
- 94 **DB:** De nada.

6.3. ENTREVISTA A DOCENTES DO 1.º CEB

1	Moderador: Muito boa tarde a todas e desde já muito obrigado por estarem... por estarem aqui. O objetivo deste... deste focus group é simplesmente recolher as vossas perspetivas e as vossas práticas, no âmbito da educação para a cidadania. Então iria começar, exatamente, por discutir isso, assumindo que o conceito de “cidadania” é... está presente no nosso dia à dia, em que circunstâncias é que nós mobilizamos este conceito?
2	PY2: Nas aulas?
3	Moderador: Não, não... No nosso dia a dia, fora das aulas, na sociedade, a que circunstâncias associamos o conceito de cidadania?
4	PY1: Em todas as circunstâncias.
5	PY2: No respeito... no respeito pelos outros.
6	PY6: No respeito pelas regras, no respeito pelas pessoas...
7	PY3: Na fila do supermercado.
8	PY6: ...pelo estar, pelo ser, pelo saber estar, pelo saber ser, em tudo na vida.
9	Moderador: E têm, alguma ação, em concreto, que associem à cidadania. Falou aqui no respeito... Ações em concreto.
10	PY6: Ações em concreto? Saber respeitar os outros. Por exemplo, numa fila. Saber respeitar a nossa vez, ou dar a nossa vez a quem precisa.
11	PY3: Solidariedade, ajudar os outros...
12	PY2: Solidariedade, exatamente, as campanhas solidárias.
13	PY5: Uma coisa muito simples, ceder um lugar no autocarro a uma pessoa idoso, por exemplo.
14	PY4: Respeitar as regras de trânsito, também é. É obrigatório, mas nem todos o fazem.
15	PY2: Ajudar quem está... quem tem dificuldade a atravessar uma rua.
16	PY4: A reciclagem.
17	PY2: A questão de não deitar o lixo para o chão.
18	PY4: A reciclagem.
19	PY2: A separação dos lixos em casa, que eu acho que é prioritária, neste momento, em termos de sustentabilidade e que muita gente não faz e que muitas vezes... é mais um dever cívico de todos nós.
20	PY4: E o ser solidário.
21	PY3: Sim, ser solidário.
22	Moderador: E, pegando agora nesta ideia de ser solidário. A par da solidariedade, que valores associam à cidadania?
23	PY2: O respeito.
24	Moderador: O respeito...
25	PY1: Civismo.
26	PY2: A valorização do outro.
27	PY4: Principalmente.
28	PY2: A aceitação do outro, sendo diferente de mim, mas igual a mim em direitos e deveres.
29	PY6: A aceitação das diferenças e o respeito por essas diferenças.
30	PY4: O acolher. O acolher o outro.
31	PY3: O saber ouvir.
32	PY2: De diferentes etnias, religião...
33	PY1: Compaixão.
34	PY3: Podem ser diferentes...
35	PY1: Mais do que empatia, compaixão.
36	PY3: Podemos às vezes não compreender, mas devemos respeitar.
37	Moderador: E... e nas crianças, como é que a cidadania está presente, ou não, na vida delas?

38	Py1: Isso é difícil ver...
39	Py6: O respeito pelos outros... Eles... eles muitas vezes... Eu ainda no outro dia tive uma experiência com um aluno, que é um aluno que... que é irrequieto, não é mal educado é irrequieto, é diferente. Uma colega sentiu-se mal, aqui na escola, de manhã às 09:00, e ele quando chegou ao início da tarde veio... perguntou, mal se sentou foi: “professora, como está a professora He---, está melhor? Ela sentiu-se mal, ela está melhor? Ela... o que é que ela teve?” Isto, para mim, demonstra respeito, interesse pelos outros, preocupação, e... e é uma atitude que demonstra que às vezes os alunos, mesmo na sua irrequietude, eles estão atentos aos problemas. Por exemplo, se uma pessoa chegar... E já me aconteceu isso muitas vezes, eu chegar à sala e dizer assim: “eu hoje estou triste por qualquer motivo” e eles têm... nota-se no comportamento deles que nesse dia é melhor. Portanto, eles compreendem o facto de uma pessoa estar triste, ou qualquer motivo e... e... e colocam as suas atitudes de maneira diferente. Digamos, o que eles costumam ser no dia à dia, naquele dia, são diferentes.
40	Py2: O que eu acho disso é que os miúdos... os alunos trazem de casa uma carga... a esse nível muito forte. Isto é, se a família tiver espírito cívico, tiver uma... um sentimento de cidadania e valores de cidadania perfeitamente bem construídos, a criança aplica-os aqui e é respeitadora. Se em casa isso não acontecer, a escola tem poucos meios, muitas vezes para trabalhá-los. Porquê? Porque em casa são desfeitos. E isso nós estamos a verificar cada vez mais. Há pontual... há um grupo significativo de alunos que até... respeita, acolhe o outro, aceita as diferenças, tudo aquilo que nós dissemos, mas há um grupo cada vez em crescente, que não faz isso. E isso advém de uma sociedade que está a viver mal o espírito de cidadania, isto é, que está a trabalhar mal e que está a aprender mal, porque nós todos aprendemos, nos nosso locais e por onde andámos, pela vida que fazemos, pelo percurso que temos, e está a aprender mal esses valores e nós... num campo de futebol, num supermercado, em todo lado nós vemos atitude verdadeiramente estranhas.
41	Py6: Completamente.
42	Py2: Completamente estranhas. E a criança vive de modelos, segue modelos. E se os modelos lhes transmitem valores errados, atitude que não devem ser, pouca assertividade, eles tendem a fazer isso, a repetir isso. E nós, depois, defrontamo-nos com situações verdadeiramente desagradáveis, verdadeiramente difíceis de gerir, e está a falar com uma coordenadora de estabelecimento que vive na pele, todos os dias, situações difíceis de gerir, e a escola, cada vez tem menos... Eu tenho 41 anos de serviço, a escola cada vez tem menos meios para poder contrabalançar as coisas. E a realidade da professora Py6, naquela turma, é um bocadinho... a realidade dela. Há turmas aqui que são verdadeiramente bombas. E em todo o lado, bombas que estão prontas a explodir, de elementos que a qualquer momento pfftt, explodem, percebe? E... e é preciso gerir isso quase... é no fio da navalha. É de tal maneira que eu nunca na minha vida me confrontei com processos disciplinares a começar no 1.º Ciclo. E isto é uma atitude extrema, certo? A nível de cidadania, de respeito pelo outro, de respeito por regras em contexto social, é uma medida limite. Que para mim não é de remediação, mas é de castigo. E nós devíamos prevenir, antes de castigar.
43	Py1: É de punição.
44	Py2: Nós estamos a ficar... a ficar completamente manietados. Pelos pais, que nos castigam a nós, quase, que nos reprovam a nós... Pela sociedade que também não entende o papel da escola, muitas vezes, e aquilo que nós tentamos verdadeiramente fazer aqui, com o pouco que temos. E pelas próprias crianças, que muitas vezes nos jogam contra a família. Isto é uma realidade, eu não estou a dizer que seja geral, há aqui... há aqui pérulas, há aqui... há aqui meninos que, apesar desta toda agressividade, toda de esta... esta instabilidade social...
45	Py4: Sobrevivem.
46	Py2: Conseguem sobreviver... A Py6 tem uma menina lá que eu olha para ele e digo: “Meu Deus, como é que esta criança, na maior turbulência, consegue manter a serenidade que ela mantém”. E não é só ela, tem mais, há mais meninos aqui. E há meninos que o espírito crítico se aguça em situações desta.
47	Py1: Sim.
48	Py2: Eu compreendo... eu estou a falar muito mas eu depois calo-me.
49	(Risos)
50	Py2: Eu vivo muito isto, percebe?
51	Py1: Nós não temos nada a acrescentar.
52	(Risos)
53	Py2: Eu também acredito que quem tem... uma cidadania bem construída e a crescer bem, neste contexto é um melhor cidadão depois...

54	Py1: Sim senhora.
55	Py2: ... ou até neste momento, percebe? Porque isto é um balão de ensaio, isto é vida, isto é vida. Quem não tem, aqui é complicado.
56	Moderador: Então eu vou pegar já nisso que me está a dizer, e tendo em conta o atual debate que voltou a trazer, com mais influência, as questões da educação para a cidadania, faz sentido pensar-se a educação para a cidadania, em contexto escolar?
57	Py2, Py3, Py5 e Py6: Claro que faz.
58	Py4: A educação para a cidadania existe em todas as disciplinas e está implícita em todas elas.
59	Py2 e Py6: É transversal.
60	Py1: Não há necessidade, no meu ponto de vista, nós termos aquele... aquele momento que está assente... Nós conseguimos encontrar no... no nosso horário, e na carga horária das nossas crianças isto. O que é que acontece, estas crianças trabalham individualmente, e toda a sociedade está a construir que eles vivam individualmente, a olhar para o seu umbigo. Basta nós irmos a um restaurante, e nós vemos os exemplos dos pais, cada uma tem o seu telemóvel, eles não estão em sociedade. Eles não estão a conseguir. E o que é que nós tentamos fazer na escola? Que eles estejam em grupo. Os debates, que eles aceitam o outro, e não é fácil... não é nada fácil... Eu falo, nestes momento, a experiência que eu tenho... a dificuldade que eles têm... E por vezes temos que parar. Eu não posso estar à espera do momento de educação para a cidadania, eu paro quando tenho que parar, quando eu acho que tenho que refletir e tem que ser naquele momento. O que eles estão agora a tentar fazer é trazer a educação para a cidadania, outra vez, no sentido como era a formação cívica...
61	Py3: Exato.
62	Py1: De ter ali um bloco. Nós... Eu nunca fui muito a favor desse bloco, porque está sempre connosco, no nosso dia à dia.
63	Moderador: A questão não era, especificamente, associada à ideia de bloco, era à ideia que...
64	Py4: Trabalhamos sempre.
65	Py6: É uma área transversal.
66	Moderador: Só disse aquilo porque houve um período que a discussão sobre a educação para a cidadania se perdeu, e recentemente voltou, eu estava a perguntar se faz sentido...
67	Py4: Ah! Faz sempre sentido, sempre, sempre.
68	Py2: Sempre, sempre.
69	Py4: Porque nós estamos sempre a trabalhar a educação para a cidadania. Sempre, sempre...
70	Py2: Quantas vezes, quanto os conflitos começam a crescer, assim em crescendo, em junto-os lá em baixo e faço Assembleia Geral de Escola, e falo de uma série de coisas. O que falhou aqui, o que falhou ali... E... e tentamos perceber, muitas vezes, o porquê, mas também não chegamos a conclusão nenhuma, porque são sempre os mesmos os elementos que provocam as mesmas situações. E muitas vezes eu vejo-me, como coordenadora de escola, a pedir desculpa a quem não precisava de ouvir e vai ouvir. Eu peço muitas vezes desculpa. Eu peço desculpa a quem se porta bem, a quem respeita o outro, a quem cumpre as regras, por estar ouvir aquilo que estou aqui a dizer, mas o que é facto é que os outros comportamentos alteraram toda a dinâmica de um... de um tempo, por exemplo de intervalo, porque dentro da sala de aula as coisas estão um bocadinho mais controladas, apesar de haver problemas. É como como dizia a professora Py4 é no momento que a gente tem que falar. Não vou escolher a sexta-feira às 3 da tarde para falar de respeito.
71	Py4: Não, não...
72	Py2: Isso não tem sentido nenhum.
73	Py4: Não, tem que ser naquele momento.
74	Py2: Tem que ser naquele momento, aplicado à situação.
75	Py4: Há situações em que tem mesmo que ser naquele momento.
76	Py2: É o saber fazer no momento... Outras, nem por isso.
77	Py4: Umas tem que ser naquele momento.
78	Py2: Tem que ser, tem que ser.
79	Moderador: E pegando agora... Já deram dois exemplos sobre as dinâmicas que associam à educação para a cidadania: a ideia da Assembleia Geral e os debates que também falou. Que outros...

80	Py2: E mesmo as assembleias de turma.
81	Py3: Sim.
82	Moderador: Era isso que ia perguntar. Que outros aspetos...
83	Py6: As assembleias de turma, os trabalhos...
84	Py2: Temos muitas vezes campanhas solidárias.
85	Py6: Sim, campanhas solidárias... Projetos...
86	Py2: Por exemplo, fizemos há pouco tempo aquele de comida...
87	Py3: Foi na semana da alimentação.
88	Py2: Achámos que devíamos falar de alimentação saudável, mas também pensamos num grupo... Era aí o dos sem-abrigo, gente que não tem... que não tem comida... Recolhemos e entregamos.
89	Py3: E falámos com eles sobre isso.
90	Py2: Isso nós vamos tentando.
91	Py6: E há projetos. Eu, por exemplo, estou na agora num projeto que é o Living Peace.
92	Moderador: Não ouvi.
93	Py6: Living Peace.
94	Py2: Que é um projeto internacional.
95	Py6: É um projeto internacional, apadrinhado por várias instâncias. Nós vamos ter aqui o acompanhamento de um professor que vai ser o embaixador de Portugal, vai agora a Madrid para ser nomeado e eu estou nesse projeto. Acho que é um projeto interessante e que os miúdos falam...
96	Py2: É para trabalhar a paz.
97	Py6: Trabalhar a paz.
98	Py2: Sim, já fizemos uma série de iniciativas nesse domínio: desfiles...
99	Py6: Já temos feito.
100	Py2: Já.
101	Py6: Campanhas solidárias, desfiles, trabalhos, conversas com eles e eles... Quando se fala com eles, eles... eles sabem. Às vezes custa-lhes é...
102	Py3: Praticar.
103	Py6: ... pôr em prática.
104	Py5: Pois.
105	Py6: Mas, nós se pensarmos bem, nós, às vezes, também não pomos em prática. Se fizermos um...
106	Py3: Sim...
107	Py2 e Py3: Algumas vezes não.
108	Py6: É verdade. Portanto, por isso é que eu digo, é muito fácil...
109	Py4: Não se consegue ensinar aquilo que não se tem.
110	Py6: ... falar, sempre, sempre, não é? Mas é quase como o anúncio da reciclagem, é só desta vez, não é?
111	(Risos)
112	Moderador: Disse-me agora que as crianças sabiam...
113	Py6: Sabem, se nós formos...
114	Moderador: Que aprendizagens é que acham que as crianças tiram destas dinâmicas.
115	Py4: Eu penso que elas... O que eu sinto é que as crianças, por si, algumas, têm aquele seu lado, e querem ser, mas depois são influências, pela família, pela sociedade, vão crescendo, vão crescendo... Porque eles têm sempre... todos nós temos sempre... temos dois lados, não é? Um lado bom e o nosso lado menos bom e podemos escolher o caminho que nós vamos seguir. E as crianças que chegam até nós, também têm... também têm esse processo, mas é como disse aqui a minha colega a professora Py2, o espelho que eles muitas vezes trazem da sociedade e de casa, não lhes permite ser e, por vezes, só aqui é que o são. Não têm vergonha de o ser no pequeno grupo. Uns tentam mostrar aquilo pela negativa, chamar à atenção pela negativa. E outras, que até lá fora têm comportamentos negativos, aqui tentam chamar pela positiva, porque também há isso.

116	Py3: Há, há.
117	Py4: Há, isso, porque às vezes, os pais não acreditam, quando falam connosco. “Não, mas ele lá em casa, oh professora nem imagina como é que é” e aqui tem um comportamento completamente...
118	Py5: São poucos.
119	Py4: São poucos, mas também há. E acho que isso também é importante, que às vezes também podemos pegar nesses poucos, porque também há. Mas o que nós vemos mais são os que imitam os comportamentos menos positivos, não é? Mas eles têm. Todos nós temos. Nós também podemos mudar, uns com os outros. Está na nossa mão mudar, ou não, não é? Só que às vezes, nós vamos para a nossa zona de conforto, centramo-nos no nosso umbigo.
120	Py1: Eu acho que... eu acho que não se deve resumir ao ser bom e ao ser mau, a cidadania.
121	Py3: Não, eu muitas vezes...
122	Py1: Não se trata de bondade nem de maldade. O primeiro ponto, acho que é sobretudo educacional, ponto final parágrafo. E cultural também, mas no nosso caso é educacional.
123	Py3: Eles veem muito os modelos, não é? Temos poucas crianças é que...
124	Py1: Não tem haver com a parte boa ou com a parte má. Eu acho que não é maldade.
125	Py3: Eu muitas vezes peço-lhes... Eu já nem digo se é o bem ou se é o mal, peço-lhes a eles... Eu, às vezes, digo o que é que eu penso, depois deles... de falarmos e de conversamos, digo-lhes o que é que penso, a minha maneira de ver. Mas depois digo-lhes a eles: “isto é a minha maneira de ver, é como eu penso, vocês não têm que pensar como eu penso. Vocês têm que pensar naquilo tudo que nós tivemos... pensar um bocadinho e ver o que voes acham”. Depois daí, às vezes, vamos... Porque são raros os miúdos que muitas das vezes nos dizem: “oh professora, não posso dizer isso em casa, senão a minha mãe vai dizer mal de ti”, já tive isso. O próprio miúdo percebe e vê o que é correto, e o que é que está incorreto...
126	Py2: E a mãe foi minha aluna...
127	Py3: Ele ainda no outro dia me disse, ontem... ontem o mesmo aluno me disse, estávamos a falar sobre carinho e... e estávamos a falar...
128	Py2: Há casos desses, não são muitos, mas há.
129	Py3: Eles... eles próprios dizem... Mas pronto, depois há outros que estão tão habituados à manipulação, que eles próprios...
130	Py2: Já acham isso natural.
131	Py3: ...já...
132	Py4: Tem que ser assim, mas tem que ser assim.
133	Py5: Eles são educados assim.
134	Py3: ... já é pura falsidade.
135	Py2: Uma falha muito grande é a mentira. A mentira, para mim, é um erro crasso a nível de cidadania. Eu não devo mentir, isso é falsidade. Aqui á miúdos que mentem compulsivamente, porque são instruídos para isso.
136	Py4: Sim, sim.
137	Moderador: Então, vou-vos fazer uma pergunta e vejam se estou a interpretar bem o que estão a dizer. Pelo que estão a referir, parece-me que perspetivam que a grande finalidade da educação para a cidadania, poderá ser esta distinção entre o bem e o mal, e o distinguir o que é correto fazer ou o que não é. Ou percebi mal o que estão a dizer?
138	Py4: Também.
139	Py2: Também, também.
140	Py4: Mas não só.
141	Py2 e Py3: E pensar.
142	Py3: Eu cheguei a um certo ponto que eu muitas vezes lhes digo...
143	Py6: A cidadania implica desenvolver o espírito crítico.
144	Py3: pensa, pensa, pensa.
145	Py2: O que é que eu devo fazer, em determinado momento.

146	Py6: E o altruísmo. O ajudar o outro. Aqui a distinção entre o bem e o mal, é assim... Nós temos a formação do bem e do mal... sobre o prisma...
147	Py2: Religioso.
148	Py6: Religioso e cultural, da nossa ancestralidade, pronto. E quer se seja religioso, quer não se seja...
149	Py2: Há sempre esse peso, há.
150	Py6: Há sempre o peso da culturalidade. Nós temos que ver que o bem e o mal é cultural. Não há o bem e o mal sem ser cultural. O bem e o mal é... é um conceito cultural e é um conceito antropológico cultural, não é... não é outro. E, portanto, nós aqui temos que, sobretudo, desenvolver nos garotos o espírito crítico, eles têm que saber pensar pela cabeça deles.
151	Py2: Eu acho que até mais do que isso...
152	Py6: Saber o que é correto, o que é incorreto. Foi o que lhes disse no outro dia e... e eu acho isto importante, eu nunca devo fazer aos outros aquilo que eu não quero que me façam a mim. Se eu não gosto, que me chamem nomes, eu não devo chamar nomes aos outros. É claro que eu falei no espaço deles. Se eu não gosto que me batam, eu não devo bater aos meus colegas. Se eu não gosto de ser empurrada, eu não devo empurrar. Devo sempre pensar: “eu gostaria que me fizessem isto a mim? Então se não quero para mim, não devo querer para os outros”. Eu acho que isto é importante... eles interiorizarem isto, o respeito pela outra pessoa em função de nós próprios, o respeito que nós temos por nós próprios. Nós, primeiro, temos que nos respeitar a nós, à nossa integridade física, mental, pessoal e depois... e depois de termos a nossa integridade, então...
153	Py3: Nem sempre consigo, mas eu acho que é muito importante levá-los a pensar se.
154	Py2: Eu acho que a palavra certa é assertividade. Eu acho que... Nós devemos trabalhar para a assertividade, ser assertivo é saber estar e no momento certo atuar da forma certa.
155	Py3: Sim.
156	Py2: E isso... e isso é fundamental que estas crianças... consigam atingir, porque o mundo lá fora, e cá dentro, é difícil. É... é conflituoso, por natureza. E a assertividade tem que ser conseguida, mas não é fácil.
157	Moderador: Vou agora puxar outro assunto, que há falámos há pouco, mas gostaria de ouvir a vossa opinião nesse sentido. Achar que faz sentido a existência de orientações políticas e curriculares para se trabalhar a educação para a cidadania?
158	(Risos)
159	Py6: A sociedade é política e a política é social.
160	Py4: Lá está.
161	Py6: Não podemos...
162	Moderador: Eu estava a falar de política no sentido normativo.
163	Py6: Normativo...
164	Py4: Eu, no meu ponto de vista, não deveria ser preciso, porque todos nós, enquanto educadores, deveríamos ser cidadãos e deveríamos ter uma postura, dentro e fora da sala de aula, porque não se consegue ensinar aquilo que não se é...
165	Py6: E que não se tem.
166	Py4: Não se consegue. Eu posso dizer, não é? Mas depois na minha prática, no meu dia à dia, eu, enquanto educador, sou um modelo para os meus alunos. Se eu digo “não grita”...
167	Py4 e Py6: E eu grito.
168	Py4: “Não bate” e eu bato, não é? Se eu digo “empurra, não empurra”... Eles não... Nós somos todos, um modelo, mas também somos seres humanos. O ser humano, não é, encaixa-se dos dois lados, não é? Porque se alguém me agride, a minha reação enquanto ser humano, é defender, não é? As orientações, por vezes são precisas, porque as pessoas, às vezes, dão a sensação que se perdem, não é? Mas penso que se isso tivesse bem assente, não era necessário essas orientações, porque está no todo.
169	Py2: Mas também se existirem, como algo de orientação...
170	Py4: Também não faz mal. Existem, sempre existiu. Alguma orientação sempre existiu.
171	Py2: E nós temos.
172	Py1: Nós temos, claro.

173	Py4: Sempre existiu.
174	Py1: Não, sempre existiu, não.
175	Py6: Não, nem sempre existiu.
176	(incompreensível)
177	Py4: Era em Formação Cívica e em Área de Projeto.
178	Py6: Mas isso não tem assim tantos anos quanto isso.
179	Py1: Pois não.
180	Py6: Eu quando comecei a trabalhar não havia.
181	Py4: Eu estou a falar na minha experiência, não tenho 30 anos de serviço.
182	Py2: Havia Religião e Moral...
183	Py6: Para quem queria... para quem queria, atenção.
184	Py2: Com o crucifixo, na parede.
185	Py6: Mas isso era... era no tempo da outra senhora.
186	(Risos)
187	Py2: É que temos que ir...
188	Moderador: Eu vou mesmo fazer mais pouquinhas perguntas. Pegando nesta ideia, e há pouco vocês já referiram, mas acham que as orientações de Português, as orientações de Matemática, de Estudo de Meio e de Expressões ajudam a trabalhar a cidadania, ou é um trabalho mais feito, como disse há pouco, pelo professor?
189	Py3: Está a dizer que orientações?
190	Moderador: Curriculares.
191	Py2: É o currículo, é o currículo.
192	Py1 e Py6: Ajudam.
193	Py2: Sim, por exemplo o Estudo do Meio.
194	Py5: O Estudo do Meio, sim.
195	Py6: E o Português também. O Português quando diz num dos tópicos “saber escutar os outros” é cidadania.
196	Py5: Sim, é.
197	Py2: É, é.
198	Py6: E é um dos tópicos, aprender a escutar.
199	Py2: A expressar as suas ideias.
200	Py4: Eu tenho muita dificuldade em separar áreas.
201	Py6: Eu também. Em separar, em compartimentar...
202	Py4: Aceito que é uma mais valia, para todos, as orientações...
203	Py3: Mas isto não é separar.
204	Moderador: Eu não estava a perguntar em separado...
205	Py6: É perceber se elas se interligam... claro.
206	Py4: Contempla em todas as áreas, todas...
207	Py6: É por isso que eu digo... Dei o exemplo muito simples do Português... Temos lá um tópico na Oralidade que é saber escutar, por exemplo...
208	Py3: Todas as disciplinas, se tratar bem os instrumentos, se trata bem o material, se é organizado...
209	Py2: E o Estudo do Meio...
210	Py3: ... se respeita os colegas, se respeita as regras da sala de aula, as regras da escola, está implícito em todas as disciplinas.
211	Py2: Estudo do Meio está carregado disso.
212	Moderador: E acham que Estudo do Meio, por exemplo, tem mais que Matemática?
213	Py2 e Py5: Tem.

214	Py3: É claro.
215	Py6: Matemática é sempre aquela disciplina mais específica.
216	Py1: É técnica.
217	Py3: Mesmo em termos de produção de texto, muitas vezes aparece atitudes e valores.
218	Py2: Mas pode-se trabalhar.
219	Py6: Mas pode-se. Claro que se pode. Mais que não seja no pensamento, no raciocínio, no respeitar os raciocínios dos outros...
220	Py3: Mesmo até nas contas, até nos trocos.
221	Py6: ...sendo diferentes, podem chegar à mesma conclusão.
222	Py3: Por exemplo este problema, dois miúdos vão comprar o pão e tinham que trazer de troco 20 cêntimos, e o senhor da padaria e deu-lhes mais do que era devido, o que é eles faziam?
223	Py2: Pois, por exemplo.
224	Py6: É.
225	Py3: Ainda no outro dia, estive aqui no hall de entrada, porque alguém tinha achado. E o que sen ensina em casa é que “achado não é roubado”. E eu estive a desconstruir aquilo tudo porque eu tinha um aluno que estava aborrecido, porque encontrou uma coisa e supostamente era dele, porque tinha encontrado, mas a outra estava a chorar, porque lhe tinha caído do caderno. E estivemos ali... Até que o aluno percebeu que, de manhã, o mesmo aluno que apanhou a nota e que “achado era roubado”... ehmm...
226	Moderador: Achado não era roubado...
227	Py3: ...não era roubado. Tinha achado... eu tinha achado um botão de um guarda-chuva, mas eu não sabia o que era aquilo, mas achei aquilo engraçado. Mas no sítio onde o encontrei, deixou-o porque tínhamos um bazar lá em baixo. O aluno chegou cá em cima e disse “oh professora, eu perdi a minha coisinha”. Eu olhei para o tecido e disse: “vai lá em baixo, que está lá em baixo”. Ao final do dia, por um acaso eu disse: “imagina que eu tinha achado aquilo piada e tinha levado comigo, o que é que tu fazias ao teu guarda chuva?”
228	Py5: Ficava incompleto.
229	Py3: Ele depois associou e depois já... Mas esteve ali um bocadinho revoltado com ele próprio, por ter que dar uma coisa que não era dele.
230	Py2: Mas estes procedimentos levam a algumas mudanças de atitudes, eu também não digo que não, percebe? O que é, é que é um processo muito lento.
231	Py3: É porque se há... Muitas de vezes, nós aqui dizemos e...
232	Py2: E em casa vão dizer outra.
233	Py3: E em casa podem dizer outra.
234	Moderador: Três perguntas e terminamos. Vocês consideram que as lideranças do agrupamento vos ajudam a desenvolver este trabalho de educação para a cidadania e vos incentivam a esse trabalho?
235	Py6: Eu acho que isso está inerente a cada um de nós. Desenvolver nos seus alunos a... o cidadão de uma forma completa e autónoma. E... e sem a influência do... neste caso da liderança do agrupamento.
236	Py2: Mas o próprio agrupamento acolhe... acolhe projetos e nunca...
237	Py6: Aí sim, no sentido de projetos...
238	Py2: Não, acolhe, acolhe... O Learning Peace, as campanhas solidárias, acolhe.
239	Py6: Exatamente. Sim, isso tudo, sim. Agora, nós na nossa sala sermos... trabalharmos ou não, mais ou menos ou... ou empenharmo-nos mais ou menos depende um bocadinho de cada um de nós.
240	Moderador: Então vejam se me permitem essa interpretação: é uma ação que é desenvolvida por vocês e que o agrupamento facilita esse desenvolvimento.
241	Py3, Py5 e Py6: Sim, sim.
242	Py2: O agrupamento é um facilitador, digamos assim. E ao nível da planificação, e no programa de cada ano, até porque há... E poderá haver algum tema, até. Neste momento ainda não está muito, a questão dos DIC, ainda não estão muito a chegar ao 1.º Ciclo, mas vão chegar. Privilegia-se, também, um bocadinho esses....

243	Py1: Competências de cidadania.
244	Py5: Exatamente.
245	Moderador: Que ações podiam ser tomadas para vos auxiliar o trabalho, neste sentido?
246	Py1: As famílias.
247	Py3: Isto que nós estamos aqui a debater...
248	Py4: As famílias serem educadas.
249	Py3: A próprias famílias, os próprios pais, terem ações de formação, principalmente...
250	Py2: Obrigatórias.
251	Py3: Isto agora ia dizer... Obrigatórias, mas principalmente, nos estados sociais mais desfavorecidos. Porque são sempre as famílias que estão sempre a dizer que têm que ir embora...
252	Py2: Às vezes não aparecem. “Tenho que ir fazer o estrugido, já está a demorar muito”.
253	Moderador: E a par da educação familiar, que outras ações é que seriam importantes?
254	Py6: Mas as coisas não podem ser lineares. Eu, por exemplo, não tenho razão de queixa...
255	Py2: Ah pois, mas tu és um caso à parte.
256	Moderador: Que outras ações, sem ser a educação familiar, poderiam fazer sentido para vos ajudar no vosso trabalho?
257	Py2: Olhe, devíamos ter mais psicólogos, por exemplo.
258	Py4: Muito mais.
259	Py2: Temos duas, quase para 2000 e tal alunos. É, manifestamente, pouco. Uma delas está com o 1.º Ciclo todo. É impossível. Muitas vezes... Temos aqui um caso de uma criança, que a mãe está em fase terminal, que é doente oncológica, aquela miúda, precisava, realmente, de um amparo enorme, que está a entrar num estado depressivo...
260	Py2 e Py6: e não tem.
261	Py2: Quantas vezes veio? Uma.
262	Moderador: Última pergunta. Que são duas, numa. Consideram que a vossa ação, enquanto professores, contribui para o desenvolvimento da educação para a cidadania das vossas crianças e, de tudo o que falámos, o que é que destacam?
263	Py3: No dia em que deixar de acreditar eu deixo isto...
264	Py2: Eu vou-me embora.
265	Py3: Deixo de vir. Porque eu acho que a única coisa que me vai prendendo aqui é achar que... é os abraços deles, quando eu chego lá em baixo, e é o achar que eles gostam de mim e acho que, senão não vale a pena.
266	Py2: Quando a gente deixar de acreditar...esqueça.
267	Py3: Às vezes já estou mais com um pé lá fora do que outro cá dentro.
268	Py2: Vinha só cá buscar o dinheiro e isso, não.
269	Py4: Quando se tem paixão naquilo que se faz... nós transmitimos isso.
270	Py2: Está a ver, nós estamos aqui todas, e nós temos hora e meia de almoço e não vamos embora daqui para fora. Fazemos horário contínuo.
271	Moderador: Querem acrescentar alguma coisa, alguma pergunta que eu não tenha feito que acham que era importante?
272	Py2: Eu... eu... eu estou particularmente preocupada com o rumo que isto leva a nível social. Eu continuo a acreditar que ainda poderá haver alguma recuperação, é como o planeta, em termos ambientais, mas tenho algumas dúvidas, o que eu vejo à minha volta... Ainda hoje, o meu marido teve que parar o carro porque o senhor da frente levantou-se, saiu do carro e... numa forma tempestiva ele ia... ela ia bater no nosso carro de propósito, porque achou que o meu marido o estava a provocar. Isto assusta-me, percebe? Porque começam-se a repetir estas cenas em muitos sítios, e com gente nova...
273	Py3: E com crianças lá dentro.
274	Py1: Com crianças, então...

275	Py2: Com gente nova e isto a mim preocupa-me, porque é sinal que a sociedade está doente a esse nível. É uma doença que se está a sentir. E... e não sei se será remediável...
276	Py6: É a intolerância.
277	Py2: É a intolerância e a falta de respeito.
278	Py3: É falta de respeito, é.
279	Py2: A mim preocupa-me isso, sinceramente. Agora se nós deixarmos... se cruzarmos os braços e deixarmos de tentar fazer o melhor que nós consigamos fazer, então aí é que a batalha está perdida, percebe? Porque eu acho que ainda há gente que muda, nós assistimos aqui a meninos que chegaram à nossa escola completamente desvairados e neste momento estão com comportamentos melhores, mais... mais
280	Py1: Mais sociáveis.
281	Py6: Mais tolerantes.
282	Py2: Mais doces. E isso, para nós, satisfaz-nos. E quando nos deixar isso de satisfazer, é quando a gente faz as malas e vai embora.
283	Py4: Sim, não estamos aqui a fazer nada.
284	Py2: Mas acredite que é uma profissão de risco. Altamente de risco.
285	Py3: Nós andamos com camiões cisterna de... de, como é que é? Elementos... como é que é...? Perigosos.
286	Py2: Sim, sim e carregados de medicamentos.
287	Py3: De substâncias perigosas.
288	Py2: Todos os dias tomo medicamentos para dormir, porque levo comigo a carga de tudo isto... Nós temos aqui meninos em estado depressivo. Com a família a dizer que faz isto e... e faz exatamente o contrário e nós sabemos. É horrível. Nós neste momento temos uma reunião marcada, no Hospital de São João, porque temos que ser nós a deslocarmos lá, para reunir uma equipa de intervenção junto de um aluno... Já estamos a marcar isto há mês e meio. Ainda não conseguimos arranjar um dia, pelos vistos agora conseguimos, mas tem que ser no Hospital de São João. Em torno de uma criança, que já me disse a mim que um dia quando crescesse ia comprar uma pistola e matava o pai e a ele (a professora fala visivelmente emocionada). Está a ver com o que é que nós estamos a lidar? Isto... Eu transporto comigo isto para minha casa, quem lida com isto... Eu não sou capaz de despir isto... E não só, há mais. Há gente que diz: “eu quero crescer para deixar o meu pai”. O que é isto?
289	Py1: Lá está, as famílias...
290	Py2: Olhe que nós temos aqui 10 casos gravíssimos. 10 casos...8 a 10 casos gravíssimos aqui, mesmo limite. O resto... Nós temos uma escola com 180 alunos, com a Pré... Mas a Pré está a chegar a nós cada vez mais...
291	Py6: Difíceis...
292	Py2: Destabilizada. Cada vez mais instável. São meninos que não sabem ouvir o “não” e há vezes em que é preciso ouvir o “não”, não é? Isto é uma atitude...
293	Py3: Tu vais ao supermercado e vês isso...
294	Py2: Exatamente. O adulto para eles não é alguém que eu tenha que respeitar. Eu até lhe posso dar um pontapé que não há problema nenhum. Se o adulto levantar a voz eu vou fazer queixa ao meu pai e o meu pai vem aqui e bate-te. Este discurso começa-se a ouvir em meninos de 4 anos. A semana passada a educadora disse-me que, qualquer dia, fazia processos disciplinares no 1.º Ciclo, mas também tinha que descer à Pré. Não vá daqui assustado.
295	Moderador: Não, não vou. Muito, muito obrigado pela vossa participação.

6.4. ENTREVISTA A ESTUDANTES DO 1.º CEB

1	Moderador: Relembro, então, que não vão existir respostas certas ou erradas. O que me interessa a mim é perceber aquilo que vocês pensam sobre o assunto. Portanto, aqui preocupadas ou preocupados. A primeira pergunta é: já ouviram a palavra cidadão ou cidadã?
2	Todos: Sim, sim.
3	Moderador: O que é que quer dizer?
4	Ey2: Que vivemos em algum sítio... que somos pessoas de algum sítio.
5	Moderador: Ok... Mais?
6	Ey3: Cidadão?
7	Moderador: Cidadão ou cidadã.
8	Ey3: Dar o lugar a outras pessoas.
9	Moderador: Ok... Conseguem dar-me mais algum exemplo?
10	Ey5: Respeitar o outro.
11	Moderador: Concordam com ela?
12	Ey1, Ey2 e Ey3: Sim.
13	Ey1: Sermos educados com os outros.
14	Ey5: Respeitarmos os adultos, também.
15	Moderador: Só os adultos?
16	Ey1, Ey5 e Ey6: E os professores.
17	Ey2: E as crianças.
18	Ey1: Toda a gente.
19	Ey2: Crianças, idosos, de todas as idades... principalmente os idosos.
20	Moderador: Principalmente os idosos?
21	Ey1, Ey2 e Ey3: Sim.
22	Moderador: E nós podemos aprender a ser cidadãos?
23	Ey1, Ey2 e Ey3: Sim.
24	Moderador: E como é que nós fazemos isso?
25	Ey3: Nós temos uma aula na nossa... na nossa turma que é de cidadania.
26	Ey5: Todas as sextas, à tarde, quando vamos quase embora, vamos ter cidadania.
27	Ey2: Nós fazemos muitas vezes, na nossa turma, tantas vezes...
28	Moderador: E como é que fazem essas aulas?
29	Ey2: Acho que até hoje tivemos uma.
30	Ey4: Falamos sobre a educação.
31	Moderador: Mas a educação de cada um de nós?
32	Ey4: De toda a gente.
33	Moderador: O que ias dizer Ey6?
34	Ey6: Falamos... na nossa aula... falamos... da educação, também... e dos pais nos educarem para sermos bons e ajudarmos... toda a gente que precisa.
35	Moderador: O que ias dizer Ey3, diz-me lá...
36	Ey4: A minha professora, às vezes, também mete no computador, e nós, tipo... do número 5 dizemos o que nós temos.
37	Moderador: Como assim?
38	Ey4: Por exemplo, a Matemática ou a Estudo do Meio...
39	Ey5: Não, não fizemos isso...
40	Ey4: Fizemos, fizemos.
41	Ey5: A professora meteu algumas coisas no quadro e nós é que tínhamos que escolher.

42	Ey2: Sim mas era fácil... isso era difícil.
43	Moderador: Escolher o quê?
44	Ey2: No final do ano...
45	Ey5: Tinha coisas para dizer...
46	Ey2: A professora põe qualquer coisa no quadro, ou no computador, e nós carregávamos para ver se era fácil, difícil e isso..
47	Ey1: Quando?
48	Ey2: No final do ano.
49	Ey1: Ah, sim...
50	Moderador: E... e voltando outra vez à aulas de cidadania, o que fazem mais lá?
51	Ey1: Nas aulas de cidadania, aprendemos a ser...
52	Ey2: Aprendemos, sim.
53	Ey1: Aprendemos a ser cidadãos.
54	Ey2: Falamos sobre assuntos. Como por exemplo... houve uma que foi há pouco tempo sobre a violência doméstica.
55	Ey6: Pois.
56	Ey5: Também falamos sobre poluição.
57	Moderador: Sobre?
58	Ey3 e Ey5: Poluição.
59	Ey2: Pois.
60	Ey6: Também falamos sobre o (incompreensível).
61	Moderador: Sobre o...?
62	Ey6: O bullying.
63	Moderador: O bullying, ok.
64	Ey1: E sobre as mulheres ganharem muito pouco.
65	Ey2: Sim, injustiças. E os homens... para os homens é mais fácil chegar ao topo de uma empresa, ser... ser... ser CEO...
66	Moderador: E acham que isso é importante, para a vossa cidadania?
67	Todos: Sim.
68	Moderador: Porquê?
69	Ey2: Para aprendermos a ser cidadãos.
70	Ey5: Porque podemos ser melhores cidadãos.
71	Moderador: E o que é isto de um bom cidadão?
72	Ey2: Respeitar.
73	Ey5: É o que respeita.
74	Ey3: Exato. Por exemplo, estar no autocarro e termos...
75	Ey2: Termos que dar o lugar.
76	Ey6: A um deficiente.
77	Ey5: A pessoas que vão com um bebé ao colo e mais uns sacos.
78	Ey2: Dar o lugar aos outros.
79	Ey1: Porque nós vamos ser o futuro de amanhã.
80	Moderador: Mas vocês já são cidadãos?
81	Ey5: Ah... sim...
82	Ey2: Desde que temos cartão de cidadão.
83	Ey5: Sim.
84	(Risos)

85	Moderador: E a vossa professora ajuda-vos a aprender a ser cidadãos?
86	Todos: Sim.
87	Moderador: Como é que ela ajuda?
88	Ey2: Falando sobre... e dizendo para nós melhorarmos nas coisas que nós.
89	Ey3 e Ey6: Temos mais dificuldades.
90	Ey2: Os pais e os professores ajudam-nos... Não só os pais e os professores, também os meus avós...
91	Ey3: Exato.
92	Ey2: ... ajudam-me nessa coisa de tornar-se cidadão.
93	Moderador: E aqui na escola? Como é que os professores ajudam mais, além de falar?
94	Ey5: Escrever direito, às vezes, para nós termos...
95	Ey2: Sem ser a falar?
96	Moderador: Sim. Vocês disseram que a professora a falar vos ajuda, estou a perguntar sem ser a falar, de que outras formas vos ajuda?
97	Ey2: Sobre cidadania... a professora disse que vamos fazer, todas as semanas uma pergunta, que pode aparecer cidadania ou qualquer coisa. Ainda não fizemos nenhuma de cidadania, mas estou à espera que haja alguma.
98	Moderador: Então ela faz perguntas e isso ajuda-vos?
99	Ey2: Sim, sobre o que ela já deu. Também pode dar-nos um papelinho com uma pergunta e nós temos que responder.
100	Moderador: Há alguma coisa mais, que não tenham dito?
101	Ey6: Nós, às vezes, fazemos ditados para ver os erros que cometemos e depois... temos que escrever 5 vezes os erros que nós fizemos.
102	Ey2: É a mesma coisa que ser cidadão, erramos uma coisa, temos que fazer o máximo para melhorar.
103	Ey1: Até conseguirmos ter uma boa letra e outras coisas.
104	Ey2: Mas isso, tem que ser em cidadania, ou seja, melhorar.
105	Moderador: Concordam com a ideia dele?
106	Ey5 e Ey6: Sim.
107	Moderador: E vocês acham que, fora das aulas de cidadania, vocês aprendem coisas que são importantes...
108	Ey4, Ey5 e Ey6: Sim.
109	Moderador: ... para serem melhores cidadãos?
110	Ey4, Ey5 e Ey6: Sim.
111	Moderador: Tipo o quê?
112	Ey5: Apanhar o lixo do chão.
113	Ey3: Exato. Apanhar o lixo do chão...
114	Ey2: Nos cafés?
115	Moderador: Não, estou a dizer aqui na escola...
116	Ey5: Ajudar as pessoas.
117	Ey3: Quando tem muitas folhas no chão nós ajudamos as funcionárias a apanhar.
118	Ey5: A varrer.
119	Ey1: Quando há alguma dificuldade, com alguém, ajudar.
120	Ey6: Quando um colega se magoar, chamar a funcionária.
121	Ey2: Sim. Aqui na escola quando alguém se magoa, sempre que vejo vou lá ter. Vou lá perguntar se está tudo bem, o que é que se passa, o que é que aconteceu.
122	Ey3: Quando vejo, também eu.
123	Moderador: Vocês sabem o que significa identidade?
124	Ey3: É o que nós somos?

125	Ey2: Sim.
126	Moderador: Então vocês acham que a vossa identidade, aqui na escola, é respeitada?
127	Ey3: Sim, mas às vezes...
128	Ey2: De vez em quando, a identidade não é respeitada.
129	Moderador: Porquê?
130	Ey2: A nossa... às vezes, raramente, mas há pessoas mais negros, mais escuros que...
131	Ey3: Exato, são gozados.
132	Ey5: São mais morenos.
133	Moderador: Mas pelos vossos colegas?
134	Ey6: Sim. E também, às vezes, os que usam óculos também são gozados.
135	Ey5: Exato.
136	Ey2: Sim, chamam-lhes “caixa de óculos”.
137	Ey1: Até os que usam óculos, às vezes, chamam.
138	Ey2: Ainda hoje, na sala, falámos disso.
139	Moderador: E o que é que vocês acham disso?
140	Ey1 e Ey2: Que isso é mau.
141	Ey1: Não é muito respeitável.
142	Ey5: Temos que dar o exemplo para os mais novos, também.
143	Ey2: Estou a desrespeitar os outros.
144	Ey3: Também temos a nossa culpa.
145	Ey5: Porque temos que ensinar os mais novos, também. Só por causa disso... assim não estamos a dar um bom exemplo.
146	Moderador: Outra coisa... Vocês acham que os vossos direitos são respeitados, aqui?
147	Ey2 e Ey5: Direitos?
148	Ey2: Pelos professores, sim.
149	Ey1: Sim.
150	Ey5: Pelos professores, sim.
151	Ey2: Pelos professores, muito.
152	Moderador: E pelos outros colegas, não?
153	Ey5 e Ey6: Às vezes.
154	Ey6: De vez em quando...
155	Ey2: De vez em quando, não, mas a maior parte das vezes...
156	Ey3: Eles são respeitados.
157	Ey1 e Ey5: Sim.
158	Ey5: Também depende, porque temos que respeitar o dos outros, os que são mais velhos que eu.
159	Ey4: Respeitar todos.
160	Ey5: Sim.
161	Moderador: Porque dizem que, às vezes, não são respeitados?
162	Ey3: Às vezes chamam-nos nomes, tipo “caixa de óculos”.
163	(incompreensível)
164	Ey2: Não me lembro de ter sido motivo de gozo, assim...
165	Ey5: Há pessoas que me chamam...
166	Ey4: Palito.
167	(Risos)
168	Ey6: Pois, porque é muito magrinha.
169	Ey2: Porque acham que algumas pessoas são magrinhas.

170	Moderador: Mas foram chamarem nomes, vocês acham que..
171	Ey2: Quando nos batem não somos respeitados.
172	Ey3: Exato.
173	Moderador: Mas são os professores que vos batem?
174	Ey3: Não, as pessoas que estão...
175	Ey2 e Ey5: Os nossos colegas.
176	Ey3: Às vezes também estamos a correr e há pessoas que nos metem o pé e nós caímos.
177	Ey5: Mas, às vezes, a culpa também não é dos outros, é nossa. Se tem uma pedra à frente, ninguém fez nada.
178	Ey1: É como no futebol, se tocar num pé é para cair.
179	Moderador: Vocês, aqui na escola, ou na sala, podem tomar decisões sobre o que vão fazer?
180	Ey2 e Ey3: Não.
181	Ey4: Às vezes, sim.
182	Ey6: Sim.
183	Moderador: Não, às vezes, sim... Não dá para perceber...
184	Ey3: A professora é que sabe o que nós fazemos.
185	Moderador: É a professora que decide?
186	Ey5: Nós também...
187	Ey3: Exato, nós às vezes também decidimos.
188	Ey4: Sim.
189	Ey6: Não...
190	Ey2: Às vezes podemos escolher...
191	Ey3: Exato.
192	Ey2: Mas há vezes em que é a professora que escolhe o que nós vamos fazer.
193	Ey6: Sim, nós agora estamos a fazer... a professora faz, só uma vez por semana, uma pergunta e quem acertar nessa pergunta, escolhe os trabalhos de casa.
194	Ey2: Eu já escolhi uma vez...
195	Moderador: Então escolheste os trabalhos para casa?
196	Ey2: Sim... O problema é que eu também acho que exagerei um bocado, para mim mesmo.
197	Ey6: Eles fez para conjugar...
198	Ey2: 5 verbos.
199	(Risos)
200	Ey3: Também, por exemplo, hoje, quando acabamos de fazer estas fichas de Matemática, jogamos um jogo.
201	Moderador: São vocês que escolhem o jogo?
202	Ey6: Não.
203	Ey5: Não, a nossa professora é que nos diz e quem não quiser jogar, não joga.
204	Ey2: Mas como raramente fazemos um jogo... Mas houve uma vez, em que eu falei às aulas e houve uma apresentação, eu depois apresentei o meu trabalho, das férias da Páscoa, e houve alguns meninos que fizeram um jogo.
205	(incompreensível)
206	Ey5: Nós também fizemos um jogo, de Quem é quem mas é sobre a Ribeira.
207	Moderador: Mas quem é que fez o jogo?
208	Ey5: A professora... Nós estivemos a fazer desenhos. Como os há dois colegas que desenharam muito bem, estiveram a desenhar e depois a professora com aquele jogo velho de Quem é quem, forrou...
209	Ey4: A caixa.
210	Ey5: Exato, e depois...

211	Ey4: Imprimiu as fotos que eu e o colega fizemos e colou lá.
212	Ey5: Cada um teve a fazer uma coisinha pequenina, e depois tivemos a pintá-lo com ou azul ou vermelho. Depois estivemos a meter naquelas coisinhas.
213	Ey6: Quando, às vezes, a professora está fora e nós já acabamos o trabalho, ficamos na sebenta ou numa folha que nós... que nós temos e começamos a fazer a tabuada ou desenhos...
214	Moderador: São vocês que escolhem.
215	Ey2: E a seguir podemos fazer o que quisermos, a não ser que a professora nos dê algo no início, algum enunciado, porque a sebenta é nossa.
216	Ey3: Quando acabamos o teste, a professora diz que quem já acabou revê... revê o que fizemos para ver se está bem e depois deixa-nos fazer, por exemplo, um desenho, até tocar.
217	Moderador: E no recreio, vocês podem escolher coisas?
218	Ey1: Sim.
219	Ey2 e Ey3: No recreio, sim.
220	Ey2: Desde que não esteja de castigo.
221	Ey3: Exato.
222	Ey2: Podemos escolher a que brincadeira é que jogamos, a não ser que proibam alguma coisa na escola.
223	Ey6: Ah, sim.
224	Ey5: Pois. Por exemplo, o parque. Já partiram os baloiços, uma vez.
225	Ey1: Foi no ano passado.
226	Ey2: Mas depois podemos jogar, outra vez.
227	Ey3: Como já estava muita gente no parque, o parque já estava a acumular pessoas, muitas pessoas, nós... a diretora pôs um papel a dizer os dias que, por exemplo, o 4.º B ia para lá.
228	Ey2: Exata, às duas horas, ou assim.
229	Ey3: Exato.
230	Ey5: O 3.º A ia para aí... 10:30, mais ou menos.
231	Moderador: E quem é que decidiu?
232	Ey3, Ey4 e Ey5: A diretora.
233	Ey2: Foi a professora E...
234	Ey6: A diretora escolheu porque estavam-se sempre a partir coisas.
235	Ey5: E também porque... imagina era o 2.º B mas também ia para lá o 4.º A ou o 3.º B.
236	Ey6: Ia tudo ao molho.
237	Ey3: E também proibiram, por exemplo, os que já têm mais que 35 quilos.
238	Ey1: Não, 40.
239	Ey4: 40.
240	Ey3: 40 quilos já não pode andar no parque.
241	(incompreensível)
242	Ey5: É assim, as pessoas que são magrinhas, podem andar no baloiço e podem andar no escorrega. E as pessoas assim, um bocadinho mais fortes andam no escorrega.
243	Ey6: Porque já partiram... partiram duas vezes o baloiço.
244	Ey3: Quer dizer... nós podemos... podemos brincar no recreio, desde que os outros estejam de acordo.
245	Ey5: Só não podemos brincar quando tem chuva.
246	Ey2: Porque não podemos vir cá para cima, nem para a zona fora do descoberto.
247	Ey5: Só podemos brincar na parte de baixo.
248	Ey1: No coberto.
249	(incompreensível)
250	Ey3: A funcionária já foi muitas vezes atingida com a bola...

251	Ey2: Como isso é... como o espaço está muito reduzido, há mais hipóteses de bater em alguém.
252	Moderador: E o que vocês acham disso?
253	Ey2: Acho que nesses dias devia-se ficar mais calmo, ficar num cantinho a brincar com coisas que não sejam corrida.
254	Ey1: Devia-se proibir as bolas quando isto está... Porque temos pouco espaço.
255	Ey6: Quando está a chover, só há um bocadinho de...
256	Ey3: E as bolas antigamente que trazíamos, partia tudo.
257	(incompreensível)
258	Ey2: Eu jogo Beyblades...
259	Ey6: Ou jogamos ao telefone estragado.
260	Ey2: Ya.
261	Ey2: Na minha turma, jogamos a um jogo, que é o xerife.
262	Ey3: Mordem o xerife
263	(incompreensível e descrição do jogo)
264	Moderador: E aí são vocês que decidem quando e como jogam, é isso?
265	Todos: Sim.
266	Moderador: Última pergunta, de tudo o que estivemos a falar, o que acham mais importante para a educação para a cidadania?
267	Ey3: Respeitar todos.
268	Ey4: Respeitar, sim.
269	Ey3: Dar o lugar.
270	Ey5: Não deitar lixo para o chão.
271	Ey1: Não bater.
272	Ey6: Não atirar lixo para o chão.
273	Ey2: Exato.
274	Ey5: E apanhar.
275	Moderador: E como é que acham que é importante aprender-se isso?
276	Ey2: Ouvindo. Aprendendo ouvindo.
277	Ey1 e Ey6: E também vendo.
278	Moderador: Vendo quem?
279	Ey2: Vendo os outros a não fazer isso.
280	Ey1: Pois.
281	Ey2: Aprender com os pais... e com os avós... com os familiares.
282	Moderador: Estou a falar aqui na escola...
283	Ey6: Vendo os outros a apanhar o lixo.
284	Ey2: Vendo-os a fazer o bem.
285	Ey5: Nós quando... às vezes... eu e uma colega, uma dia, estávamos a ir lá para cima e vimos uns sacos então, às vezes, sem ninguém saber, nós pegamos neles, para não sujar as mãos, metemos e saco e depois apanhámos tudo.
286	Ey3: E como sempre, há um ou dois que pegam nas vassouras e começam a partir...
287	Ey6: E a fazer lutas com elas.
288	Ey4: Já partiram uma.
289	Moderador: Acham que eu vos esqueci de fazer alguma pergunta? Gostavam de falar alguma coisa sobre cidadania que eu me tivesse esquecido?
290	Ey2: Não sei... não... deve haver alguma...
291	Ey3: Quando a professora manda os recados, trazer no dia seguinte.
292	Ey5: E também meter sempre as garrafas...

293	Ey2: Isso não é bem para mim...
294	Ey3: Reciclar.
295	Ey2: Quando tenho coisas em atraso, há um dia em que me lembro e trago tudo de uma só vez. E fico sem nada. Fico sem nenhum recado por trazer.
296	Ey1: Sermos pontuais.
297	Moderador: Acham que isso é importante para a cidadania?
298	Ey6: Sim, nós temos uma amigo que chega sempre...
299	Ey5: ... às 9:20.
300	Ey3: Isso também é para o futuro, por exemplo, se tivermos um trabalho...
301	Moderador: Isso é importante, não?
302	Todos: Sim.
303	Ey5: Sim, para aprendermos uma coisa que é importante.
304	Ey2: Eu prefiro sempre chegar 10 minutos mais cedo.
305	Ey3: Exato.
306	Ey6: Eu saio às 7:00 de casa.
307	Ey3: Assim também estamos lá em baixo um bocadinho a brincar.
308	Ey5: Quando chegamos atrasados batemos sempre à porta e dizemos “desculpe pelo atraso” e a professora desculpa ou não desculpa.
309	Ey2: A mim desculpa-me sempre porque eu raramente...
310	Ey6: Mas ela desculpa.
311	Ey2: Desculpa quem raramente se atrasa, quem se atrasa muitas vezes...
312	Ey1: Sim, mas...
313	Ey5: Também não deixa ir à casa de banho.
314	Moderador: Não deixa ir à casa de banho?
315	Ey5: Quando estamos em hora do teste, a professora não deixa os meninos levantar, nem ir à casa de banho.
316	Ey3: No 3.º ano, para decidir se íamos ou não à casa de banho tínhamos um voucher.
317	Ey1: Oh, nós também tínhamos.
318	Ey3: Tínhamos que acertar um problema e ganhávamos um voucher.
319	Ey5: E nós só podemos num dia gastar aquele.
320	Ey3: E também o D... chega muitas vezes atrasado e dá sempre a mesma desculpa.
321	Ey5: Chega, mais ou menos, às 10:00.
322	Ey3: Por exemplo, hoje chegou às 10:30. O D... está sempre a fazer a mesma...
323	Ey4: Não, chegou às 10:00.
324	Ey3: Pronto, 10:00. Está sempre a dizer a mesma desculpa e a professora... e a professora já não está a desculpar, porque é mesma coisa.
325	Ey6: As professoras desculpam o atraso, mas depois não é para repetir.
326	Moderador: A par do atraso, querem dizer mais alguma coisa que eu me tivesse esquecido?
327	Ey3: Por exemplo, isso também dá para o nosso futuro, quando temos um trabalho e é cedo, temos que nos levantar cedo e pôr o despertador.
328	Moderador: ok... Mais alguma coisa?
329	Ey5: Eu acho que não.
330	Ey2: Ehmmm... não.
331	Moderador: Meninas e meninos, muito obrigado.
332	Todos: De nada.

6.5. ENTREVISTA A DOCENTES DO 2.º E 3.º CEB

1	Moderador: Muito bom dia, uma vez mais. Mais uma vez, muito obrigado por aqui estarem. Iria contextualizar novamente que a tese é no âmbito da educação para a cidadania e a sua relação com o currículo. A primeira pergunta que vos faço é, exatamente, sobre o próprio conceito de cidadania. O que para vocês é, ou o que significa, a palavra cidadania?
2	Pd4: Para mim, o que significa cidadania é a nossa maneira de estar na sociedade e a relação que estabelecemos com ela. Em que é que contribuimos para a sociedade, o que é que conseguimos, também, retirar dela para as nossas vivências, para o nosso dia a dia.
3	Pd3: Eu também acho que é uma disciplina, enfim, oportuna e necessária na escola, porque ajuda, tal como disse aqui o meu colega Pd4, ajuda os alunos a saberem relacionarem-se, a saber estar na sociedade que é o que falta por vezes... o relacionamento entre eles e entre eles e a sociedade onde estão inseridos. Adquirirem valores, saber estar, saber conviver... enfim, saberem-se respeitar, essencialmente, entre eles.
4	Pd2: Cidadania, nesse aspeto, enquanto disciplina, será um pouquinho isso. Essa tentativa de transmissão desse conceito, eles se aperceberem desse conceito. Não diria que são inatos, mas... De saber estar, de saber comportar-se, pronto... isso enquanto disciplina. Cidadania, no seu termo mais lato, iria ao encontro do que disse o Pd4, e muito bem, não é? O que é que nos traz a sociedade e o que é que nós podemos trazer a essa sociedade, as mais valias, não é? Tudo isso... um pouquinho isso.
5	Pd1: Enquanto disciplina, posso dizer-vos que, trabalhamos, ou tentamos trabalhar... o trazer o sentido lato para a disciplina.
6	Pd2: Exatamente.
7	Pd1: E principalmente aquilo... o modo como eu encaro, e isto é uma opinião muito pessoal, é o saber ser, o saber estar para saber intervir ativamente e positivamente na sociedade. O saber reconhecer, em si e nos outros, os aspetos e os valores mais positivos. Esta é a minha maneira de ver.
8	Pd4: Eu, por acaso, sobre a cidadania, uma opinião que tenho, é que ela surge agora como uma disciplina, precisamente porque se está a ver que há uma espécie de falência de cidadania, na sociedade.
9	Pd1: Exatamente.
10	Pd2: É.
11	Pd4: E há um outro aspeto, que também acho curioso e até acho que o percebo um bocadinho, por dentro, por ser professor, por ser um profissional da área da educação, que é: "a escola resolve tudo".
12	Pd1: Hmm...hmm...
13	Pd4: Portanto, quando alguma coisa não está bem na sociedade, um dos socorros logo, nem que seja na área da saúde...
14	Pd1: É um penso rápido.
15	Pd4: ... é à escola. A escola tem que educar para a sexualidade...
16	Pd2: Um socorro ou um bode expiatório, às vezes as coisas não estão bem por causa da escola.
17	Pd4: Exato. Mas o que eu penso sobre a cidadania, é que ela surge, agora, transfigurada sobre a forma de uma disciplina, que eu até acho que não é disciplina nenhuma... ou tudo é disciplina se nós acharmos que tudo...
18	Pd2: Pode ser lecionado.
19	Pd4: ... que sabemos e aprendemos para viver é a nossa própria disciplina para com a vida. Portanto, eu acho que isto surgiu um bocadinho por causa da falência da cidadania nas sociedades e que os miúdos podem aproveitar o contexto escolar, porque está mais ou menos formatado, para irem munidos de algumas ferramentas para depois, na sociedade, não terem que aprender no confronto direto com as situações que vão aparecendo no dia a dia. Levam já algumas maneiras de saber reagir, de saber antever... acho que são essas valências.
20	Pd3: Eu acho que esta disciplina é importante, também, no sentido de... de prevenir e evitar problemas disciplinares que têm ocorrido dentro de uma escola, dentro de uma sala de aula. Se for bem dada, bem lecionada, se os alunos forem bem orientados é uma forma...
21	Pd4: Pode ter efeito.
22	Pd1: Tem.

23	Pð3: ...de minimizar os problemas que as escolas se deparam que são: faltas disciplinares, processos disciplinares, indisciplina... Eu acho que for bem...
24	Pð2: Mas aí estamos a encarar cidadania num só aspeto, não é? O aspeto disciplinar.
25	Pð1: Não, não.
26	Pð3: No contexto de prevenir e evitar situações de agressividade, violência, que, infelizmente, se têm... se têm verificado. E, até, violência contra os professores. Alunos contra professores, entre alunos...
27	Pð2: E não só, entre colegas.
28	Pð3: ... e a escola depara-se com problemas, que tem sido um problema recente, a indisciplina, faltas disciplinares... os professores têm-se debatido com situações muito complicadas. Eu acho que esta disciplina... poderá ser utilizada, também, no sentido de...
29	Pð2: Prevenir...
30	Pð1: Prevenir, lá está, o principal...
31	Pð3: ... prevenir, evitar. Enfim, é os tais... é os alunos terem valores, ganharem novas formas de agir, de ver e de pensar, como disse...
32	Pð1: Olhem, se me permitem... o facto... e isto é uma das indicações da cidadania que é trabalhar em grupo, trabalhar em grupo, trabalhar projetos, trabalhar objetivos. Que é uma coisa que os miúdos não têm. Aquilo que se vê, nos nossos miúdos, é eles não terem objetivos, não terem metas... Todas as metas que lhe são colocadas, é a escola que define. A partir do momento que nós lhes damos um projeto para as mãos, eles sentem-se como parte integrante, sente-se responsáveis por, e, depois, têm que trabalhar em par. Ou seja, eles trabalham em conjunto para um bem-comum. Isso também evita as tais situações... E por isso estava a dizer que não concordava com a tua visão (dirigindo-se a Pð2), porquê? Porque vai ao encontro daquilo que ele (Pð3) diz, o facto de trabalharem em conjunto, em grupo e contribuírem todos para um bem-comum, que é esse o objetivo e é assim que temos trabalho a cidadania aqui...
33	Pð4: Pode propulsionar o desenvolvimento de outros valores.
34	Pð1: Exatamente. E do bom relacionamento da turma.
35	Pð4: Ou, pelo menos, potenciar isso.
36	Pð2: Aqui... aqui, estamos a encarar a cidadania, enquanto disciplina, já repararam?
37	Pð4: Porque é aquilo que nos dá jeito, porque a cidadania vai servindo o propósito de cada um.
38	Pð2: Mas num sentido mais lato... Mas essa preparação não se tem que cingir à escola, mas de projetar para o futuro, não é? Enquanto cidadão.
39	Pð3: Claro.
40	Pð2: Lá está, eu acho que a pergunta era o que nós achamos da cidadania no sentido mais lato, e nós acabamos por... tem a ver com o facto de sermos professores, de orientar só para o aluno, não é?
41	Pð1: É por isso que eu disse, é o saber estar, o saber aceitar, o saber ser e o aceitar-se a si, para poder aceitar os outros. Porque, um grande problema da nossa sociedade, as pessoas acusam e vêm mais facilmente o mau, o negativo, do que o positivo. Se vocês pedirem aos miúdos, e façam esse teste um dia, peçam aos miúdos para fazer uma lista daquilo que vêm de positivo num colega, e o que vêm de negativo e vão ver uma diferença abismal. Eu fiz isso, na minha turma, na cidadania, é abismal. Eles conseguem dizer 3 ou 4 coisas boas e são coisas físicas, do género "é bonita", "veste-se bem", ...
42	Pð4: Simpática...
43	Pð1: ... "é simpática" e depois o resto é tudo o quê?
44	Pð2: Ou seja, o positivo é o superficial, não é?
45	Pð1: É.
46	Pð2: É, pois claro... Mas olha, não é preciso recorrer aos alunos, se calhar até coleguinhas nossos...
47	Pð1: Pronto.
48	Moderador: Queria fazer uma pergunta, porque me pareceu haver dois discursos diferentes e eu gostava de clarificar. Temos... Mesmo até podemos pensar na lógica da disciplina de cidadania, temos esta... este processo como o desenvolvimento de competências para o futuro das crianças, ou, e pareceu-me induzir isso no seu discurso, para a consolidação da cidadania já, no presente momento. O que vocês acham?

49	Pð2: Eu acho que não podemos destituir um, do outro.
50	Pð3: Exato.
51	Pð4: Eu acho que o propósito imediato da cidadania é os miúdos...
52	Pð2: Enquanto miúdos, que é mesmo assim...
53	Pð3: Já.
54	Pð4: ... fortalecerem o seu próprio espírito.
55	Pð3: Começarem já, não é só para o futuro, é já.
56	Pð2: Mas não podemos destituir esta ideia de consolidação para o futuro.
57	Pð3: Sim, exatamente.
58	Pð1: Claro. São as pedras basilares para o futuro.
59	Pð3: Exatamente... exatamente.
60	Pð1: Penso eu.
61	Pð4: Acho que objetivo de médio-longo prazo é que, depois, aquilo que trabalham em contexto escolar tenha aplicação na vida que hão de levar lá fora.
62	Pð3: E pode vir a dar frutos, no futuro.
63	Pð4: Não é por acaso que, no âmbito da cidadania cabe, também a educação financeira, por exemplo.
64	Pð1 e Pð2: A igualdade de género.
65	Pð4: Uma coisa que, ainda esta semana, achei curiosíssimo, num trabalho aqui com um professor, um grupo de trabalho de alunos, alguns deles... uma coisa que eu achava impensável e sou professor há 27 anos, não me passava pela cabeça que os miúdos pensassem assim, e eu tenho 1, com 15 anos, que era a questão do cartão de crédito. Portanto, punha-se lá dinheiro e o cartão de crédito serve para ir lá buscar o dinheiro, mas os miúdos começaram a pensar "é para ir buscar o dinheiro ao banco, mas nós temos que lá por o dinheiro, antes? Então não... não tem vantagem nenhuma", dizia um.
66	Pð1: Eles não tinham noção.
67	Pð4: E eu assim, "e colocar dinheiro, custa dinheiro, que aquilo é um serviço, paga-se", e um logo: "eu ponho lá o meu dinheiro e ainda tenho que pagar para ir lá buscar o meu próprio dinheiro?"
68	(Risos)
69	Pð4: Agora fora de brincadeiras. Isto são aspetos que nós achamos que são completamente irrelevantes...
70	Pð1: Adquiridos, já.
71	Pð4: ... pois parecem, inatas. Mas que vão... Pelos vistos ensina os miúdos a ver como é que é a vida, lá fora. Fora deste ambiente criado que é a escola.
72	Pð3: Estou-me aqui a lembrar, agora, um dos temas que também vai ser abordado, salvo erro, no 3.º período tem a ver com a saúde, não é? E a saúde, estou-me a lembrar, a obesidade infantil que é um problema cada vez mais falado, hoje em dia, e poderá, também, ser uma ajuda para os alunos, não é? Esse tema ser abordado, eles saberem o que fazer para evitar uma obesidade.
73	Pð2: Como prevenção.
74	Pð3: Saber comer, prática de exercício físico, o que comer, a que horas comer, enfim... Também é outra ajuda, benéfica, para os alunos, penso eu.
75	Moderador: Falaram aqui em algumas ações concretas e, há pouco, apresentaram que a cidadania está vinculada a alguns valores. A que valores a associam?
76	Pð1: Respeito.
77	Pð3: Amizade. Amizade.
78	Pð2: Exato, respeito, amizade.
79	Pð3: Respeito mútuo.
80	Pð4: Sim... E o companheirismo.
81	Pð1: A aceitação do eu.
82	Pð4: A aceitação da diferença.
83	Pð1: A aceitação do eu é muito importante.

84	Pð2: A solidariedade... São conceitos que deveriam inatos. Não são, mas deveriam ser. Vão sendo adquiridos, e dizem respeito, antes de mais, à educação, dizem respeito à vivência que eles têm com os pais, a todo esse processo educacional, e depois há aqueles... aqueles conceitos que nós vamos tentando incutir aqui, ou despoletar neles que, mais uma vez, serão consolidados ao longo da sua vida, na sua vivência, no seu dia a dia, pronto... São conceitos que deveriam fazer parte de toda a gente, nomeadamente um dos que nós trabalhamos no período anterior: direitos do homem, não é? Respeitar, saber ser respeitado, também, e respeitar para ser respeitado, são conceitos que...
85	Pð1: Eu tenho um caso muito concreto, e isto dá a dimensão do quão importante a cidadania é, neste momento, na minha direção de turma, por exemplo...
86	Pð2: Tchau...
87	Pð4: Miúdos do 8.º?
88	Pð1: Do 8.º ano. Na minha direção de turma, eu tenho de tudo, por isso eu tenho, ali, uma boa amostra, daquilo que é a necessidade, não é? A necessidade de cidadania, ali. Tenho miúdos extremamente preconceituosos, homofóbicos, miúdos que me dizem que as mulheres devem vir vestidas de burca para a escola, porque se elas andam com calções curtos estão a pedir para serem violadas. Isto são palavras deles, por isso podem ver o tipo de miúdo que é. Isto mentalidades de miúdos 13 ou 14 anos.
89	Pð2: Não são todos assim, atenção.
90	Pð1: Pronto... E depois, tenho outro tipo de miúdos, e tenho um caso de uma aluna em que, após vários anos de casamento o pai decidiu aceitar a sua homossexualidade, passou a viver com o companheiro, a filha aceitava tudo muito bem, até começar a ser vítima do preconceito da sociedade. Então, eu tendo conhecimento disso, tenho um espaço excelente para trabalhar este tipo de situações. E... A cidadania permite essa abertura. E o que é certo é que ela, hoje em dia, já se sente muito mais confiante, muito mais disponível para não ficar... como é que eu vos vou dizer isto, para dar a ideia real? Ela quando se fala do assunto, ela já não fica com medo que alguém lhe diga "é o teu pai". Não, ela agora já sabe...
91	Pð2: É um assunto que é delicado de ser abordado, numa turma, nestas circunstâncias, em que há uma situação dessas. É muito complicado.
92	Pð1: Miúdos com violência doméstica...
93	Pð2: Mas violência doméstica é... pronto... já não choca tanto.
94	Pð2: Miúdos de alcoolismo.
95	Pð2: Porque, infelizmente, já... já abordamos o assunto tantas vezes, com tanta gente. Agora, a homofobia e uma situação dessas, que temos uma miúda, ali presente, com uma situação que está a acontecer com o pai... Abordar um assunto destes, é muito delicado.
96	Pð1: É.
97	Pð2: E depois com uma turma deste tipo, que não têm ideia de como é a turma, ainda é mais complicado. É preciso ter-se muito cuidado com a abordagem que se faz.
98	Pð1: É.
99	Pð2: E muito cuidado com o vocabulário que se vai utilizar e com a forma... oh pah... E, depois, a miúda ali sentir-se constrangida.
100	Pð1: Completamente. Mas agora já não, agora já...
101	Pð4: Eu acho que cidadania...
102	Pð2: Ajuda.
103	Pð4: ... consegue-se resumir, para mim...
104	Pð1: A muita coisa.
105	Pð4: Sim, cidadania dá pano para mangas para tudo e mais alguma coisa, o que quisermos. Eu acho que cidadania se resume muito ao respeito e à valorização pessoal.
106	Pð1: Exatamente.
107	Pð4: Portanto, para mim, cidadania, é nós aprendermos a termos respeito pelos outros e aprendermos... e aprendermos a valorizarmo-nos pessoalmente, quando os outros não nos conseguem valorizar, porque a sociedade não é uma pessoa, são biliões e biliões e biliões de pessoas e porque as sociedades são frias connosco, e rejeitam-nos, por muito que nós ensinemos a não rejeitar o outro, a não segregar.
108	Pð2: Claro.

109	Pð4: Nós temos que saber ter valores pessoal, para também conseguirmos enfrentar as adversidades. Acho que são dois aspetos que são fundamentais e eu, como tenho miúdos pequeninos, portanto eu tenho sido professor até ao 3.º Ciclo, até ao 9.º ano, que eu vou tentando explorar ao máximo com os miúdos. É sempre respeitar os outros. Vai dar jeito na vida venham eles a ser mecânicos, médicos, astronautas, não interessa... Respeitar o outro e, depois, termos a certeza que, nós próprios, temos um valor, que também dá jeito para a sociedades. Porque senão, a certa altura, pronto, só os médicos é que são importantes, que é uma profissão nobre e que ganham muito... só os futebolistas, ou meia dúzia deles, que ganham milhões também é que são importantes, e o resto, são umas profissõeszitas sem valor, e também lhes vou ensinando que para mim cidadania é aprenderem a serem... é aprenderem que não são o que fazem, o que cada um deles...
110	Pð1: São o que são.
111	Pð4: Que é uma coisa curiosa que fui descobrindo, recentemente, a conversar com os miúdos, não é? O que é... o que é que o teu... Eu perguntei "quem é o teu pai?" e ele me disse "o meu pai é dentista". E eu disse: "não, eu perguntei quem é que ele é, não perguntei o que é que ele faz". E ele disse "ah, o meu pai é o senhor Azevedo, que trabalha ali..." e aí pronto.
112	Pð1: Pegando no que o Pð4 disse, eu tive agora, com a enfermeira, a primeira sessão do Prepara-te, em cidadania, e a enfermeira perguntou: "você sabem o que é que eu faço?". E há um que diz: "oh é a ajudante dos médicos, é aquela que dá os medicamentos". A enfermeira ficou chocadíssima, com a desvalorização das outras profissões. Portanto, o médico sim, profissão nobre, o enfermeiro é o que ajuda.
113	Pð3: E agora, neste segundo período, um tema para o 7.º ano é a igualdade de género, e um dos temas que vou abordar é violência doméstica e eu tenho um aluno em que a mãe é vítima, ou foi... Foi e é vítima de violência doméstica, ainda agora o miúdo anda a ser acompanhado por uma psicóloga fora da escola, há, também, uma responsável pelo tribunal que também... Ainda ontem me ligou, que eu estou a interagir com ela e ela até me pediu se havia a possibilidade de ela vir à escola, juntamente com essa técnica do tribunal... Pronto, se havia possibilidade do aluno ser dispensado durante 45 minutos. Eu disse "pronto, acho que sim, é uma questão de eu depois justificar a falta". Porque ela queria que fosse num contexto... que não fosse na casa de A, de B, de C, queria que fosse. Pronto... É uma boa oportunidade que eu vou ter de falar, em termos gerais, dos problemas inerentes à violência doméstica, porque o aluno está a sofrer, a mãe continua a sofrer, está divorciada... foi vítima de violência doméstica... o tribunal anda... e, pelos vistos, ele continua a persegui-la. E o miúdo está ali metido entre o... a pressão do pai, ele vive com a mãe... o pai também quer... Enfim, há ali um problema complicado.
114	Pð4: Tem que saber gerir esses sentimentos.
115	Pð3: Ele não respeita a ordem do tribunal, pelos vistos... É uma situação complexa.
116	Pð1: Lá está é a cidadania... é a falta de cidadania.
117	Moderador: Eu iria, então, fazer esta pergunta para ver se interpretei relativamente bem aquilo que vocês disseram: podemos, então, considerar, que a grande finalidade de educação para a cidadania seria o desenvolvimento de competências de interação com o outro e de autorrespeito e de autovalorização?
118	Pð4: Para mim, sim.
119	Pð1, Pð2 e Pð3: Sim.
120	Pð3: Exatamente.
121	Moderador: E acham que faz sentido a existência de orientações, diretrizes políticas...
122	Pð1: Não.
123	Pð3: Não.
124	Moderador: Porque não?
125	Pð1: (Risos) Porque, lá está, cidadania dever ser o penso rápido, para podermos... para poder ter liberdade de agir de acordo com o aquilo que temos. Ou seja, o aluno... fala-se da inclusão, fala-se que tem que ser para todos, mas depois vem padronizado. Eu tenho que tratar daqueles temas especificamente.
126	Moderador: Eu nem estava a falar das questões curriculares. Era só, por exemplo, a ideia de garantir a existência da disciplina.
127	Pð1: Sim.
128	Moderador: O facto de, politicamente, se definir isto...

129	Pð1: Isso, sim.
130	Pð3: Sim.
131	Pð1: Isso sim, para poder haver um espaço, porque, senão, há escolas que pegam nesses 45 minutos e metem lá uma disciplina que dá mais jeito e, assim, os 45 minutos estão estipulados, é de lei, temos que ter.
132	Pð2: Aliás, havia uma disciplina antigamente que era muito parecida...
133	Pð1: A formação cívica.
134	Pð2: E fazia todo o sentido do mundo.
135	Pð1: Completamente.
136	Pð4: E área do projeto.
137	Pð1: A cidadania é um mix.
138	Pð4: E muitos projetos que nós aqui tivemos, bem desenvolvidos, de relação com a comunidade, eram projetos que, para mim, são exercícios de cidadania.
139	Pð2: Perfeitamente.
140	Pð4: Pura e plena.
141	Pð1: Para mim, é um mix das duas, área de projeto e formação cívica resultou em Cidadania e Desenvolvimento.
142	Pð4: Eu acho que faz algum sentido orientar... haver linhas orientadores da tutela, no sentido dos termos em que a Pð1 estava a dizer, para se criar um espaço próprio e haver a possibilidade de dedicarmos um bocadinho mais atenção a estas estratégias de trabalho com os miúdos. Porque, senão, a nossa intenção é boa...
143	Pð1: Mas não há tempo.
144	Pð4: ..., mas na correria do dia à dia, de 45 em 45 minutos, com 5 minutos para mudar de cenário e de contexto, e com o currículo sempre por trás, nós sempre fixados nisso, acabamos por deixar muita coisa que é trabalhar o relacionamento dos miúdos. Nós com eles, eles com os outros...
145	Pð2: E, mesmo a nível curricular, essas orientações são necessárias, precisamos delas.
146	Pð1: Precisamos, mas não com esta rigidez.
147	Pð2: Perfeitamente, perfeitamente.
148	Pð1: Temos que tratar estes temas, percebes...
149	Pð2: Não, não... Por isso é que é uma orientação.
150	Pð1: Não, há temas obrigatórios, e quando me dizem que há temas obrigatórios...
151	Pð2: Mas a abordagem que tu vais fazer sobre esses temas é que pode variar, estás a entender? Mas essas orientações curriculares são necessárias.
152	Pð3: Eu acho que é uma orientação, mas tu tens liberdade para...
153	Pð2: É, tens liberdade, depois, para interpretar.
154	Pð3: Para interpretar e desenvolver.
155	Pð1: Temos?
156	Pð3: Eu acho que sim.
157	Pð2: Mas é importante.
158	Pð3: Eu acho que temos essa liberdade.
159	Pð4: Isso volta ao início da nossa discussão. Estas orientações surgem porque, também... pelo menos é assim que faço esta leitura e não sou nenhum especialista na matéria, porque há problemas que são transversais à sociedade, portanto tanto vale estarmos a falar deles aqui no Norte, como no Centro, como no Sul. Serão mais vincadas em algumas zonas do país? São. Há alguns assuntos que são transversais, alguns problemas que são transversais e recorre-se à escola. Daí que faça sentido, para mim, não me choca nada, que haja um referencial de atuação. Que tenhamos todos que seguir a mesma cartilha, executar a mesma coisa, aí é que eu já não sou grande adepto, não é?
160	Pð1: É nesse sentido.
161	Pð2: Mas aí, deixa de ser uma orientação seria uma imposição. Por isso é que é uma orientação.

162	PĐ1: É, por isso, que eu estava a dizer, é nesse sentido. Queria só acrescentar uma coisa. Aquilo que, há bocadinho, o professor PĐ4 estava a dizer, de ter um espaço e assim... Nota-se muito no Secundário. No Secundário, não há os 45 minutos de cidadania, nos cursos profissionais também não, ou seja... Ah, tem que se trabalhar cidadania, sim, sim..., mas temos programas, para cumprir, temos exames, temos aquilo e o que é que acontece? Cidadania fica arredada. Se tivesse os 55 minutos para o Secundário, para os cursos profissionais, havia o mesmo espaço.
163	PĐ4: Aí temos um outro aspeto, que corre a nosso favor mas que dá sempre um bocadinho mais de trabalho, é que os miúdos já têm uma outra maturidade e até conseguem, muitos deles, no âmbito da Psicologia, da Sociologia das áreas das Ciências Sociais e Humanas...
164	PĐ2: Abordar isso.
165	PĐ1: Poder fazê-lo.
166	PĐ4: ... entregarem-se, eles próprios, a desenvolver projetos, em que nos cabe a nós saber orientá-los, nós é que somos os adultos e eles é que são as crianças, não é? Mas já são crianças pré-adultos, e alguns deles têm ideias bem concebidas e bem estruturadas e fazem projetos de intervenção que são super importantes.
167	PĐ1: Mas é mais difícil.
168	PĐ4: Temos um... um que foi lançado esta semana. E a ideia partiu dos alunos, já começaram a dar conta, assim como eu, que a escola está inundada disso, que é o clube da empatia, tudo começa com empatia. E empatia é espetacular.
169	Moderador: Queria, então, fazer uma pergunta associada a isto: consideram pertinente a existência desta dupla dimensão curricular, seja como uma disciplina autónoma, seja como uma componente transversal? Ou não acham que isso se complementa assim tão bem?
170	PĐ2: Acho que estamos a voltar atrás, estamos a voltar àquilo que dissemos, de certa forma... Eu acho que se complementam, eu acho que sim...
171	PĐ4: Eu acho... O que eu acho, que é muito prático e muito pragmático, é acho que não é tão premente desse espaço, com a configuração curricular, como tem no nível básico. Porque no nível básico os miúdos são mesmo muito, muito, muito imaturos. E há uma diferença, muito grande, quem leciona como nós e vai levando do 3.º Ciclo para o Secundário, vê que há uma diferença muito grande entre... entre os miúdos que vão até ao 9.º Até de 8.º para 9.º já se começa a notar uma diferença muito, muito grande. Eu acho que isto tem tudo, um bocadinho, que ver com prioridades e com premências. Neste momento, eu acho que a configuração como está, o não... o não ter sido criado um espaço próprio para a Cidadania e Desenvolvimento, como espaço autónomo não é um fator negativo para desenvolver esta área, para puxarmos por esta área de desenvolvimento pessoal, se lhe quisermos chamar.
172	PĐ1: Mas nós, também, estamos a olhar para o nosso ambiente aqui, que até funciona, mas há muitas escolas em que cidadania no Secundário é 0.
173	PĐ4: Pois...
174	PĐ1: Nós estamos a falar aqui, eu estou a falar, também, de algumas situações que eu conheço.
175	PĐ4: O que eu acho é que, genericamente, no nível básico, é muito... é muito mais essencial.
176	PĐ3: Por causa da faixa etária, a idade...
177	PĐ4: É a faixa etária, onde muitos miúdos, até sem malícia, às vezes nós vimos malícia, e não quer dizer que não existe e que não existam miúdos mal-intencionados.
178	PĐ3: Claro.
179	PĐ4: Mas nós, às vezes, vemos malícia onde ela não existe, é ingenuidade deles.
180	PĐ1: É.
181	PĐ4: A maneira de reagirem, de ostracizarem o outro, de fazerem a chacota.
182	PĐ3: É desta fase de transformação.
183	PĐ1: Às vezes é para se defenderem.
184	PĐ4: Nem dão conta. E depois quando são confrontados com as situações caem na real e começam... e começam a sentir aquilo que não tinham sentido, na hora em que disseram "oh gordo anda aqui". Pronto, eu acho é que é muito mais necessário no Básico, em miúdos novinhos, até aos 13, 14, 15 anos e depois pronto, a maturidade e começa a ser outra e não quer dizer que não seja premente e que não seja, também, muito necessário, mas acho que são prioridades diferentes, penso eu.

185	PĐ1: E cidadania até nós exercemos quando andamos, aqui nos corredores, diariamente...
186	PĐ4: Completamente.
187	PĐ1: e ouvimos "oh gordo" e nós "olha, desculpa lá, também gostavas que te chamassem?".
188	PĐ4: Sim... e pelo exemplo.
189	PĐ1: Fazemos esse tipo de abordagem. Aqui na escola é engraçado, eu estou cá há 6 anos, mas já passei por muitas escolinhas, e é engraçado que aqui acho que são poucos os professores, e mesmo os funcionários, que ao verem este tipo de coisas não chegam "ouve lá".
190	PĐ2: É verdade, é.
191	PĐ1: Todos atuam. E eu acho que isso é uma coisa muito importante, isso também é cidadania. Portanto, não é só ter o espaço e aqueles projetos e aquelas coisas todas, mas é, também, a nossa forma de estar, todos, como comunidade. E acho que aqui, não é por fazer parte da casa, aqui é verdade.
192	Moderador: E pegando nesta lógica... nesta lógica, mas agora focando uma coisa muito concreta. Aham, por exemplo, que nas DAC que têm desenvolvido aqui, ou qualquer processo similar, têm essa preocupação, associada às questões de cidadania?
193	PĐ1: As DAC?
194	PĐ4 e Moderador: Os Domínios de Autonomia Curricular.
195	PĐ3: Ah, pois, essa não estava a apanhar.
196	PĐ1: Isto são tantas siglas...
197	Moderador: Eu sei... eu sei... Mas quando trabalham nesse sentido, se têm essa preocupação da cidadania?
198	PĐ1: Eu acho que isso sempre se fez.
199	PĐ4: Eu o que vi concretizado, que foi no ano passado com a Matemática, com a Biologia e com a Físico-Química, do que eu me apercebi... Eu, este ano estou envolvido num com a História, com a Geografia e com a Físico-química, eu sou de Ciências Naturais, daquilo que eu tenho visto, a nossa preocupação não vai na área da cidadania. É de trabalhar o currículo, estou a ser o mais honesto e sincero.
200	PĐ1: Eu trabalho muito.
201	PĐ4: Não quer dizer que, na atividade que vamos desenvolver e que está a ser preparada, não estejam valores de cidadania. Mas isso está sempre por trás.
202	PĐ1: Exatamente.
203	PĐ4: Sendo... Sendo puro e duro, não.
204	Moderador: Não expressão uma preocupação, neste domínio específico...
205	PĐ2: Eu acho que é inerente a cada disciplina.
206	PĐ1: Eu acho que sim.
207	PĐ2: Eu, enquanto diretor turma...
208	PĐ1: Eu acho que nós trabalhamos, mas é intuitivamente. Não estamos ali focados, porque tem que ser, porque eu acho que é uma coisa inerente.
209	PĐ2: Mas mesmo ao desempenhares o teu papel de direção de turma, tu não o consegues deixar de o fazer.
210	PĐ3: Eu como diretor de turma... exatamente. Eu sou diretor de turma e eu tenho um papel importante nesse sentido.
211	PĐ4: Mas isso é o que está... é o que está subjacente, não é? A pergunta que eu respondi é: quando eu estou a ajudar a preparar uma atividade, aquilo não chega a ser um projeto, é uma atividade que vamos concretizar ao longo de um dia, que está a ser preparada em simultâneo pelos professores de História, de Geografia de Físico-química e de Ciências Naturais, a nossa preocupação, no trabalho que tem sido desenvolvido, é preparar um guião de trabalho curricular.
212	(incompreensível)
213	PĐ4: O que eu estou a dizer é que é assim que eu analiso as coisas.
214	PĐ1: Exato.
215	PĐ2: Perfeitamente, perfeitamente. É normal e é a nossa prioridade.

216	Pð4: Sei perfeitamente que, quando juntamos quatro turmas, há outras preocupações que não são curriculares e que caem no domínio da cidadania, mas não está a ser focado aí, o trabalho está a ser focado no desenvolvimento curricular.
217	Pð3: Mas é como diz o Pð2, nós, como diretores de turma, temos um papel importante nessa área. Ou seja, exercemos desde o primeiro dia, não é? Um papel fundamental no sentido de...
218	Pð2: Somos intermediários.
219	Pð3: ... de evitar conflitos, criar harmonia dentro da sala de aula, não é?
220	Pð2: Acho que conceitos fazem parte do dia a dia, e não conseguimos destituir deles e acabamos por transmiti-los. O simples facto de chamar a atenção a um menino que se tratou mal o coleguinha do lado, é inerente à pessoa, quer dizer, faz parte do dia a dia, faz parte da nossa função.
221	Pð1: Tu (Pð4) estás sempre preocupado com isso, és das pessoas, que eu conheço, que mais se preocupa com os direitos dos animais, com os direitos das pessoas...
222	Pð4: Mas não é isso.
223	Pð2: Mas não é nesse sentido, ele está a falar a nível curricular, a prioridade que ele dá.
224	Pð1: Eu sei... Mas é... é uma coisa... mas eu acho...
225	Pð4: Posso é não ter percebido a pergunta.
226	Pð1: ... nós não especificamos.
227	Pð4: É que, senão, há uma coisa muito simples: eu como sou educado, acho que sou minimamente educado, a cidadania está sempre presente.
228	Pð2: Está presente, efetivamente.
229	Pð4: Então respondo a tudo, acho que não é isso que estamos aqui a procurar, não é?
230	(incompreensível)
231	Moderador: Eu acho que já compreendi. Há uma parte que está implícita no trabalho, mas não é o foco das vossas...
232	Pð2: Perfeitamente.
233	Pð1: Exato.
234	Pð3: É isso.
235	Pð1: É isso mesmo.
236	Pð3: Acho que ficou esclarecido.
237	Moderador: Acho que consegui perceber.
238	Pð4: É a postura, que é para não estarmos aqui a falsear. Que, senão, eu digo que sim, que estamos aqui a trabalhar.
239	Pð1: Não, não.
240	Pð4: Porque não estamos.
241	Pð1: Eu vou-te dizer, eu, por exemplo, eu... eu tenho o cuidado... Agora preparei uma atividade laboratorial com eles que é uma reação de precipitação. Podia preparar dezenas delas, mas achei que era muito importante, no 8.º ano, trabalhar a parte de... de financeira, de gestão financeira e assim. E eu quis colocar-lhes em questão. Mostreis-lhes a precipitação do iodeto de chumbo, um dos constituintes dos corantes das tintas e funciona como... um tóxico, é radioativo, é tóxico, que é usado na China, para pintar brinquedos. E nós recebemos brinquedos amarelos, verdes, laranjas, vermelhos, tudo isso tem aquele corante amarelo. E os miúdos perguntam "oh professora, se faz mal", isto na aula de Físico-Química e quando preparei fiz com essa intensão, "se faz mal, porque é que eles usam?". E eu "oh gente, vamos pensar" (faz gesto com as mãos simbolizando dinheiro).
242	Pð2: É o aspeto económico.
243	Pð1: Dinheiro, eles não querem saber de mais nada. Portanto, eu fi-los pensar. Eles levaram ao ponto de dizer assim "então, quando nós nos sentimos seguros de estar a usar uma coisa, se calhar não nos devemos sentir tão seguros, e devemos pensar que, se calhar, nós somos é vítimas, porque aquele amarelo é o mais atrativo, somos vítimas do sistema".
244	Pð2: Somos manipulados, não é?

245	Pd1: Exatamente, somos vítimas do sistema. Isto são miúdos do 8.º ano, ok? Então eu tenho tido este cuidado... por isso é que eu te digo, eu, ultimamente, tenho tido... porque... eu não sei porquê, gostei muito de cidadania. Eu, primeiro, assustei-me, mas depois comecei a ler aquilo e comecei a olhar aquilo de outros olhos, e tenho tentado usar nas minhas aulas. E sumário muito "no âmbito de cidadania", "no âmbito do PREST", pronto. E esse eu tive o cuidado de fazer, é o facto de eles verem os direitos humanos, o direito à nossa segurança, o direito a tudo isso, eles depois verem que, afinal, o dinheiro vai à frente, que avança. E eles dizem-me "então, oh professora, se a química ajuda" foi uma coisa que eu achei fantástico, um miúdo do 8.º ano, "se a química ajuda a descobrir essas coisas, porque é que insistem e fazer mal?". E é pô-los, também, a pensar. Entendes? Portanto, nós já começamos a fazê-lo, oh Pd4, eu acho.
246	Moderador: Eu vou pegar aqui neste relato... A par desta situação de pô-los a refletir sobre questões sociais, de pô-los a fazer uma autoanálise, individual e da turma, que outras ações que vocês enquanto professores, e que vêm os vossos colegas fazer, desenvolvem no âmbito da cidadania? Seja do ponto de vista da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, seja nas disciplinas mais tradicionais.
247	Pd2: Os debates, por exemplo. Os debates são... são consequências daquilo que ensinamos, da... Os debates surgem muito, muito frequentemente nas aulas de cidadania. É bom pô-los a ouvir a opinião de cada um, a discutir essas opiniões, não é? Nós sermos intermediários, e dar algumas orientações, também, mas é bom que eles aprendam uns com os outros e que partilhem dessas opiniões, e pronto. Eu acho que o debate é... E, no meu caso em termos de cidadania, nós fazemos muitos, bastantes, mesmo. E é importante que eles aprendam, mesmo por uma questão de respeito. Aliás, manter esse respeito, saber ouvir, não interromper, ou interromper quando necessário, criticar, mas de forma positiva, sim. O saber como transmitir a sua opinião sem ferir sensibilidade. Nomeadamente aquela situação de homofobia e não sei das quantas. Esse tipo de debate é muito importante e, no meu caso, são essenciais. Não é só ouvir a voz do professor, não é? Que vai vomitando, desculpando o termo, de forma mais magistral, mas também... também ser capaz de ouvir o colega. Reconhecer que ele também tem uma opinião, se calhar, diferente da dele, mas aceitável.
248	Pd1: E que todas são válidas.
249	Pd2: Perfeitamente.
250	Pd1: Eu costumo dizer... E se calhar vou ferir sustentabilidades ao dizer isso: "não há alunos estúpidos, não há alunos burros..."
251	Pd2: Ai não há, não.
252	Pd1: ..., mas há preconceitos que não se devem ter". E eu já cheguei a dizer, a alguns deles, quando eles, num debate, estavam a... Eles viram um filme, sobre uma... a 1.ª criança a ser aceita a com a mudança de género. Portanto era uma menina... um menino... uma menina que, desde dos 2 anos de idade, assim que começou a falar, disse "eu sou um rapaz" e os pais, primeiro, acharam que era uma fase e que ia passar, mas entretanto, viram que não, e a miúda, aos 6 anos, foi autorizada a fazer...
253	Pd2: A optar pela sexualidade.
254	Pd1: ... a optar pela sua sexualidade. Eu achei muito interessante. 1.º porque os miúdos fizeram uma observação que eu não estava à espera, isto não foi na minha direção de turma, foi noutra turma em que eles me dizem "oh professora, reparou, reparou, a menina nas fotografias, quando era menina, era tão triste, e viu como ela estava tão feliz quando era rapaz?". Isso a mim deu-me o dia ganho, porque eles conseguiram ver...
255	Pd2: E reconhecer.
256	Pd1: ... e reconhecer nos outros uma mudança, e uma mudança para positivo e isso é fantástico. E, depois, é... eles olharam... primeiro, houve aqueles que o primeiro impacto foi "Ohhgrr", o primeiro impacto. Depois começaram a ver o filme e aquilo foi mundano. Eles foram abrindo àquela nova realidade. E, depois, há aquela... aquela fase em que eles dizem assim "oh professora, sabe, eu não conhecia isto, eu não sabia que isto existia".
257	Pd2: A sexualidade?
258	Pd1: "Deve ser um sofrimento muito grande." E só nós, conseguirmos pôr um miúdo de 12 ou 13 anos a pensar nas coisas é tão bom, é tão positivo isto. Eu acho...
259	Pd3: Oh Pd1, tu utilizaste aqueles minivídeos...
260	Pd1: Sim.
261	Pd3: ...do RTP Ensina?
262	Pd1: Não. Eu utilizei um vídeo que me enviaram.

263	Pð3: Eu vou utilizar.
264	Pð1: Foi uma colega que me enviou.
265	Pð3: Não sei se conheces... Há um site que é RTP Ensina, que há vários domínios.
266	Pð1: Sim, sim.
267	Pð3: Um deles, é cidadania e eu por acaso tive a ver uns excertos.
268	Pð2: E igualdade de género.
269	Pð3: Sobre violência doméstica... Tem a ver com o tema de igualdade de género. E eu vou utilizar, é da RTP esses mini filmes, para servir de introdução, digamos, para eles terem uma noção, para, depois, entrarmos num debate, para fazermos um trabalho de grupo, etc.
270	Pð2: Alguns... alguns são... são infantis.
271	Pð1: São, são tão infantis.
272	Pð2: São demasiado infantis, até, não sei se já viram.
273	Pð4: Já vi, muitos.
274	Pð2: Eu abordei alguns, com eles, e pronto...
275	Pð1: Por isso é que eu olha... eu gosto muito deste, se quiseres eu passo-te. É assim... é um vídeo que conta muito, porque é contado pela mãe e pelo pai.
276	Pð3: Pois, porque já tiveste a experiência do ano passado.
277	Pð1: Sim.
278	Pð3: Eu é a primeira vez.
279	Pð1: São os pais que estão a contar..
280	Pð2: Ah, pois, tu é 8.º ano.
281	Pð3: Pois, ela já passou o 7.º ano, no ano passado.
282	Pð1: Estou a fazer a ponte.
283	Pð4: Eu acho que há duas estratégias que são fundamentais nesta prática da cidadania, que é: as dos debates que os miúdos, principalmente os mais novinhos e os grandes, também se aplica, mas nos mais novinhos eu acho que lhes faz muito bem, aquilo que, se calhar, muitos deles não têm mesmo em casa, que é terem um tempo próprio para conversar, em condições.
284	Pð1: Isso.
285	Pð4: Eu sei que nós falamos com eles todos os dias, eu falo com a minha turma, nunca faltei vez nenhuma, dia sim, dia não, eu tenho e conversamos, mas a nossa conversa já vai condicionada, eles têm um plano de aula, que eu mando com antecedência, sabem o que vamos fazer... Mas, por exemplo, numa das aulas, eles deram conta, foi há pouco tempo, disseram "oh professor, sobram 7 minutos, no seu plano de aula, desta vez não colocou", e eu disse "não sobram, não, os 7 minutos, se nos sobrem, vai ser para nós conversamos um bocadinho" e foi mesmo, estávamos a conversar. "Pronto, o que querem conversar, hoje?" e um puxou logo um assunto. E nós estivemos a conversar, ali, um bocadinho. Essa é uma das estratégias, que é o dos debates, é o conversar, terem um tempo próprio para conversar em condições, não é aos gritos...
286	Pð1: E serem ouvidos.
287	Pð4: ... não é aos gritos, não é um estar a falar do jogo de Fortnite e o outro, ao lado, estar do nonogramite e não sei o quê, ou de outra coisa completamente diferente. E a outra, eu acho, que é a participação em ações que para alguns custam um bocadito, e se calhar para nós também, que é participar em ações concretas, na sociedade.
288	Pð3: E é algo que eles têm dificuldade.
289	Pð4: Eu aproveito muito as ações a nível local, que é aqui que eles vivem, mas depois vou dizendo que noutros lugares fazem coisas semelhantes, que é participar em ações cívicas. No Bio-Lousada, nas campanhas de adoção, nas... no contacto com os velhinhos, é assim que vão aprendendo as várias valências.
290	Pð2: A recolha de alimentos, na... muita coisa.
291	Pð4: Na recolha de alimentos. No participar na profissão por um dia...
292	Moderador: A escola tem promovido esse tipo de ações?
293	Pð1: Ah, sempre.

294	Pð2 e Pð3: Tem, tem, tem.
295	Pð2: Bastante.
296	Pð3: O cabaz de Natal.
297	Pð4: Não só.
298	Pð2: Mesmo ali à entrada, no átrio, a recolha de alimentos para os animais.
299	Pð3: E, há uns anos a trás, era com a lolanda, não era? Ao longo do ano, havia recolha de géneros alimentícios para dar às famílias mais carenciadas. E o importante do debate, como estão aqui a referir... É importante, porquê? Porque eles, em casa, os pais, praticamente não falam. Há muitos pais que não falam com os filhos.
300	Pð1: Não sabem.
301	Pð3: Eles trabalham o dia todo, chegam eles já estão a dormir, alguns, mas não há diálogo.
302	Pð1: Mas não sabem.
303	Pð3: Não há diálogo, não há conversa. E eles sentem a falta disso.
304	Pð2: E não é só isso.
305	Pð3: De poder conversar, de poder exprimir as suas...
306	Pð2: É o tal assunto que é... é meticoloso. Que é... que é difícil de se abordar.
307	Pð3: Há determinados assuntos tabus.
308	Pð2: Tabus não diria, que isso é usado, mas eles desviam a conversa. Não há falar da cegonha, nem nada disso, que isso já foi tempo. Mas..., mas é evidente que é um assunto delicado. Então sentem-se mais à vontade, e compreende-se...
309	Pð3: Para falar com o professor.
310	Pð2: ... para falar connosco, do que propriamente com os pais.
311	Pð3: Exatamente.
312	Pð2: O que disse o Pð4, há pouco, e é verdade. É importante que haja uma certa mediação no debate, mas também é importante deixá-los falar. Não estamos à espera que aquilo que eles digam seja inteligente, estamos à espera é que o digam, respeitosamente e não sei quantas... E depois que ouçam a... a versão do coleguinha ao lado e não sei mais... E é assim que se gera um debate e é muito interessante. E... e surpreende. Aprendi a ficar surpreendido com eles, porquê? Porque está-se à espera que saiam idiotices, desculpando-me o termo, mas não, pelo o contrário. É evidente que a forma como o dizem não é sempre a melhor, mas dizem.
313	Pð3: Mas eles, se tomarem a iniciativa...
314	Pð2: E sentem necessidade de o dizer, coisa que, em casa, é complicado. É constrangedor, oh pah...
315	Pð1: E não é só isso, eles sentem que têm um espaço onde são ouvidos, onde eles contam. Em que, em casa, o pai e a mãe mandam, a opinião deles não conta. É, muitas vezes, esta a imagem que eles trazem para a escola. Portanto, na aula, têm um espaço onde, cada um conta. Em que o todo é que é importante.
316	Pð2: São ouvidos, pelo menos são ouvidos.
317	Pð1: No ano passado, olha... A minha turma, que era a turma com mais dificuldades, vocês conhecem, era uma turma muito complicada. No ano passado, foram à atividade do arco-íris. Nós fizemos um arco-íris com as palavras respeito, igualdade, fraternidade... aquilo que eles achassem... os direitos mais prementes. E fizemos com o arco-íris LGBT. Certo?
318	Pð4: Certo.
319	Moderador: LGBT+, acho eu...
320	Pð1: É, agora tem o +, era isso que me estava a faltar. E foi muito importante ver, que mesmo aqueles miúdos homofóbicos, que têm todo aquele preconceito, ainda, participaram e aceitaram participar, porque achavam que eles também faziam falta, porque se eles não tivessem lá, o arco-íris não ia ficar direitinho. Portanto, "ok, eu não aceito, eu não gosto, eu não concordo, mas respeito... e participo", e foi muito importante também isso. É o... é "eu não concordo, mas... respeito".
321	Pð2: Mas isso é o principal objetivo do debate, continuo a dizer.
322	Pð1: É.
323	Pð2: Aprender a ouvir.

324	Pð3: E saber aceitar.
325	Pð2: Saber aceitar, criticar, se necessário, mas de forma respeitosa... Oh pah, é bom... Surge sempre, após o tratamento de um tema qualquer surge, normalmente, um debate.
326	Pð1: E a caixinha das questões? Eu tenho a caixa das questões, na minha turma.
327	Pð2: Mas esse é feita de forma a...
328	Pð4: Pronto, é uma estratégia que leva a...
329	Pð1: Também é igual.
330	Pð4: Para mim, o fundamental, simplificando tudo... Eu acho que a vida deve ser simplificada ao máximo, é conversarem.
331	Pð1: Exatamente.
332	Pð4: "As pessoas a conversarem é que se entendem" é um ditado popular tão antigo e continua a aplicar-se. E a outra, é sentir na pele. O sentir na pele é participar em projetos, porque senão ouvem falar nas campanhas e é tudo espetacular, é fácil comprar uma latinha de 20 cêntimos, de raçãozinha do gato, mas, depois, já não é tão fácil adotar o animal.
333	Pð2: Claro.
334	Pð4: Ter a responsabilidade de zelar por ele, durante não sei quanto tempo. E depois? Levantam-se as questões: mas num animal até não toca tanto como se formos ali ao lar, que é mesmo aqui ao lado da escola. Não é preciso fazer 10 quilómetros, é preciso fazer 150 metros e estar lá um bocadinho e ver que nós, se tudo correr bem, daqui a 60 anos os eles, de que falamos a agora, serão os nós, daqui a algum tempo. Eu, há bocado, estava a pensar numa coisa castiça, não sem se tem interesse isto para o debate, mas fica também isto aí na gravação. Por acaso agora achei que era interessante, que na minha turma também resultou, e acho que é uma coisa que também se deve explorar muito que é o eles, que estavam a dizer. Que é eles, o "eles vendem", e eu disse "pois é, só que qualquer dia, eles são vocês que estão do lado do lá e esqueceram que isto faz mal à saúde e o que querem é vender, e em vez de venderem 10 000 passarem a vender 20 000 ganham o dobro, e depois, a certa altura, a gente começa a ver que há valores, que até os conhecemos, sabemos e aprendemos mas...
335	Pð2: Mas nunca fazes, não é?
336	Pð1: Olha, mas sabes que eles chegam lá? Que eles dizem isso?
337	Pð4: ... vão passando para segundo plano quando outro valor mais alto se levanta.
338	Pð2: O que prevalece é o nosso interesse, claro.
339	Pð1: É... Há uma que dizia assim, "olha, se tu poderes ganhar milhões, achas que vamos estar ali a gastar muitos milhões, queremos é ganhar, olha tu és tolo", eles próprios, depois fazem este tipo de conversa. Mas desde que fique lá... Eu costumo dizer, nós podemos não salvar uma plantação inteira, mas se nós conseguirmos deixar uma semente, num, e que essa semente, depois, possa também plantar outras sementes, não é? Isto vai... pode ser que se consiga mudar alguma coisa. Porque é assim... se nós não olharmos com eles com esperança, se nós não formos acreditando que vale a pena investir... quer dizer... andamos a trabalhar para? Portanto, cidadania é, mesmo, importantíssimo.
340	Moderador: Eu só mais duas ou três perguntas. Uma, se calhar, associada a esta questão dos projetos, porque, se calhar, a questão dos debates é algo que o professor faz autonomamente, já o envolvimento em projetos, ir ao lar, trazer... perdão, fazer recolha de alimentos etc., já precisa de um envolvimento maior. As lideranças incentivam este tipo de questões associadas à cidadania? Como é que o fazem.
341	Pð1: Nunca nos criaram entraves.
342	Pð2: Pelo contrário.
343	Pð4: Eu aqui sou suspeito, porque eu faço parte da direção da direção da escola, já há muitos anos. Eu valorizo muito estes aspetos, mas, se calhar, é melhor os colegas falarem com honestidade, deles.
344	Pð1: Eu estou a ser o mais honesta.
345	Moderador: Se faz parte, ainda mais pode... pode explorar...
346	Pð4: Nós valorizamos muitíssimo este tipo de iniciativas.
347	Pð2: É verdade, é... Essa mensagem passa e passou, sempre, por parte da direção... Nesse sentido, sem dúvida.
348	Pð1: É verdade. Aliás é a direção que, geralmente, divulga muito dos processos que existem.

349	Pð2: Sim, sim, sem dúvida alguma.
350	Pð1: Passa muito por eles.
351	Pð3: E os diretores de turma incentivam...
352	Pð1: A participação.
353	Pð3: ... a participação dos alunos na recolha de alimentos, ...
354	Moderador: Sim, eu não estava só a falar das lideranças de topo.
355	Pð2: Sim, mas numa hierarquia superior, passa pela direção...
356	Pð1: Mas não é só a escola, temos que... Mesmo a nível a local, a câmara e tudo mais... muito, muito...
357	Pð4: Sim, sim, sim. O próprio contexto favorece. O contexto institucional em que estamos inseridos favorece muito.
358	Pð1: Eu sou insuspeita, eu não sou de cá. Portanto, eu fui adotada pela cidade, e eu escolhi numa semana. Eu dava aulas aqui há bastante tempo e numa semana decidi mudar a minha vida. Isto parece ridículo, mas é verdade, quem me conhece sabe que é verdade. E... eu não podia estar mais contente. Temos tudo, não é por estar a direção, mas é verdade... Escola, câmara, tudo, aliado a trabalhar para o mesmo: bem-estar do cidadão. Aposta na juventude, aposta na fixação, aposta no trabalhar para o bem-comum. E isso... Bem-comum a todos os níveis, desporto, cultura, lazer, eu sei lá... é tudo.
359	(parte não transcrita por não permitir o anonimato dos intervenientes e dos contextos)
360	Pð4: Eu queria só dizer que neste aspeto, eu estou cá desde 1998, e daquilo que fui vivenciando... Não fiz sempre parte da direção, como é lógico, entrei para aí em 2000, aquilo que me fui apercebendo a viver na própria escola, eu acho que a escola, a instituição agora é agrupamento, mas vai prevalecendo um bocadinho isso, tem um património identitário, que já está... já faz muito parte do DNA da instituição.
361	Pð2: Está enraizado.
362	Pð4: Quer a liderança quisesse, ou não. E acho, que neste momento... ou nos últimos tempos, as lideranças que têm estado na escola, têm reforçado este papel.
363	Pð1: Muito.
364	Pð4: (parte não transcrita por não permitir o anonimato dos intervenientes e dos contextos) Eu entrei aqui novito, sem conhecer a escola, sem conhecer a região e senti que a escola tinha... tinha, se calhar uma marca, que ainda hoje perdura, e que eu acho que é fundamental... fundamental nas escolas, e por isso é que nós trabalhamos muito nesse sentido, que é uma escola com uma diversidade de projetos muito grande, uma diversidade de iniciativas muito grande que não está, pelo menos ao longo dos anos é o que eu sinto, que não está, obcecada com resultados académicos. Muito embora, às vezes, o preço a pagar é não ficar tão bem na fotografia dos rankings, para a sociedade ver, mas é um preço que temos estado disponíveis para pagar. Portanto, a escola valoriza muito este tipo de iniciativas, porque acredita muito, e temos tido o feedback dos miúdos que já passaram por aqui, gerações de miúdos... acredita muito isto é que são as iniciativas que, para além de acrescentarem conhecimento técnico, puro, acrescentam valor social. Sim, porque depois lá fora não chega ser um crânio, senão se souber relacionar com uns outros, fica-se de lado.
365	Pð1: Um médico... O que é que adianta um médico com notas fantásticas, se, depois, a nível de contacto humano é 0.
366	Pð2: Mas eu acho que esse conhecimento, mesmo a nível da comunidade exterior à escola, está presente.
367	Pð1: Está.
368	Pð2: Sempre, não é?
369	Pð1: A escola faz parte.
370	Pð2: Está muito bem-conceituada, muito bem reconhecida.
371	Pð1: É, eu acho que faz parte.
372	Pð2: Eu acho que, de forma alguma, nós...
373	Pð1: Não se dissocia...
374	Pð2: Não, não.

375	PĐ3: Não.
376	PĐ1: Não se dissocia a... as atividades...
377	PĐ3: Do meio onde está inserida.
378	PĐ2: É, do meio.
379	PĐ3: Há uma interação, há.
380	PĐ1: As atividades que são desenvolvidas é comunidade e a escola. Portanto, há cultura vêm para a escola, para o auditório da escola. O nosso pavilhão é partilhado com a Câmara, com a população em geral. Portanto, é tudo a trabalhar para o mesmo. Para o bem, da comunidade. Ci-da-da-ni-a... So-ci-a-da-de. Mas isto sou eu.
381	Moderador: E agora... outro tipo de liderança... Os professores, que competências e saberes é que os professores precisam de ter para trabalhar neste sentido?
382	PĐ4: Neste sentido, como assim?
383	Moderador: No sentido em que vocês estão a dizer...
384	PĐ2: Uma das principais competências é aquela que faz parte de nós, ou seja, aquilo que nós somos. Quer queiramos quer não, acabamos por revelar muito de nós, a lecionar uma disciplina como cidadania.
385	PĐ1: Exatamente.
386	PĐ2: É evidente que, consciente ou inconscientemente, acabamos por influenciá-los, não é? É por isso que o nosso discurso tem que ser cuidado. Por isso é que alguns dos assuntos abordados são delicados e... e é evidente que, se calhar, uns estão mais à vontade que outros. Há determinados tipos de assuntos que eu tenho outro tipo de cuidado. Quanto tento transmitir esse tipo de informação, por exemplo... só pelo facto de me dirigir ou direccionar a uma menina. É complicado, são assuntos delicados. É assim, se calhar está a falar-me em termos de preparação? Uma formação? Pode fazer sentido.
387	PĐ3: Mas isso depende dos alunos, oh PĐ2.
388	PĐ2: Depende dos alunos e não só.
389	Moderador: Isso seria a minha pergunta, a seguir. Para já era mesmo que competências... Segundo o discurso, é muito associado àquilo que são as competências pessoais do professor, é isso?
390	PĐ2: Perfeitamente. Neste momento, é nesse sentido que faço a gestão.
391	PĐ4: Competências relacionais, atitudinais...
392	PĐ1: É, é. Faltava-me a palavra: atitudinais. Relacionais e atitudinais.
393	PĐ4: Eu acho que o fundamental está aí.
394	PĐ1: Principalmente.
395	PĐ4: Porque, depois, a preparação académica cada um tem um bocadinho mais na sua própria área de especialidade.
396	PĐ2: Claro.
397	PĐ1: É.
398	PĐ4: Todas conjugadas é o condão que... é o condão que tem uma escola que eu acho que é espetacular, é termos numa só comunidade gente que sabe muito de Matemática e ao lado, gente que sabe muito de Biologia e de Geologia e de Geometria e de...
399	PĐ2: Perfeitamente.
400	PĐ4: E pronto, esta riqueza que é... não acontece em muitos sítios.
401	PĐ1: E nós, em cidadania, também temos esta particularidade, aqui. Não sei se nas outras escolas funciona, nós também trabalhamos com as outras disciplinas. Portanto, para o projeto, por exemplo, da bolota, que nós tivemos, eu fui pedir ajuda à colega de Educação Visual, fui pedir à... à professor de Ciências.
402	PĐ3: É a tal interdisciplinaridade, não é?
403	PĐ1: Portanto, tudo isto... E o facto, lá está, do nosso contexto... de estarmos aqui, nós temos esta articulação. Portanto, se eu não tiver as competências específicas daquela área...
404	PĐ2: Um colega irá ter, certamente.

405	Pð1: ... há um colega que cobre. E é por isso que a cidadania, depois, é transversal. Todos contribuímos para o projeto.
406	Pð2: Esta articulação já é feita mesmo ao nível da própria disciplina em si.
407	Pð1: É. Nós contribuímos todos.
408	Pð2: Quanto mais...
409	Pð4: Eu acho que, no caso deste contexto, um bocadinho do sucesso da cidadania, como estamos a fala-la, nas escolas, passa muito pela disponibilidade que cada um tem para...
410	Pð2: Em ajudar, em... acompanhar.
411	Pð3: Em contribuir e colaborar.
412	Pð1: Eu posso usar um termo? É carolice.
413	Pð4: ... para trabalhar a cidadania. Uma coisa que me custa... não é custa.
414	Pð1: É por carolice, ainda. Ainda é tanta carolice. É por carolice que nós vamos fazendo as coisas. Ainda é por gosto. É por ver e o querer fazer. Ainda funciona por isso.
415	Pð2: Se calhar, é mais masoquismo.
416	(Risos)
417	Pð1: Eu faço com gosto, ainda. Eu faço por carolice, eu gosto mesmo de fazer os projetos com eles.
418	Pð4: Uma coisa que eu acho que, nos professores... Mas também admito que não estão todos disponíveis para isso, e não têm que estar porque cada um tem a vida que tem.
419	Pð2: Claro.
420	Pð4: Mas que eu vejo... Por exemplo, resulta muitíssimo bem com os miúdos, fortalece a nossa relação, facilita tudo, é nós estarmos disponíveis para abdicarmos um bocadinho do nosso tempo para acompanharmos as atividades deles.
421	Pð2: Perfeitamente.
422	Pð1: Exato.
423	Pð4: Eu sei que tenho muitos, são 26, mas eu já fui ver dança, ninguém me obrigava a ir ver dança, eu fui ver hockey, eu fui ver basquetebol, fui ver futebol de salão...
424	Pð2: Uma peça de teatro.
425	Pð1: Estarmos lá.
426	Pð4: Fui ver a atuação da orquestra. É lógico eu podia ter saído, podia ter ido até ao Norte-shopping, podia ter ido ao não sei o quê. Pronto fazer aquelas coisas que todas as pessoas normais fazem, nos seus tempos, normais, pessoais. Custa... custa um bocadinho. Mas depois de ir, eu vejo, que aquilo tem um impacto brutal, porque eu estou a trabalhar para mim e para os meus alunos que também é a ele que estou muito dedicado. Mas eu vejo que aquilo tem um impacto brutal em termos de cidadania. Os miúdos sentem-se reconhecidos...
427	Pð3: Reconhecidos e valorizados.
428	Pð4: ...vêm que aquilo... que aquilo que fazem não é mais uma porcária como um dos encarregados de educação uma vez disse: "vais mostrar mais uma porcária que a escola mandou fazer". Pronto, eles vêm que aquilo que fazem não é porcária, que é valorizado, e acho que isso tem um impacto muito significado em termos de cidadania.
429	Pð2: E acabamos por conhecer os miúdos de outra forma. Sobre outra faceta, aquela simples relação professor-aluno, é muito, muito diferente.
430	Pð1: Era isso que eu queria dizer com... com as expectativas deles que está muito subjacente.
431	Pð2: Eu vejo isso, por exemplo, em visitas de estudo.
432	Pð1: Exatamente.
433	Pð3: É, nas visitas de estudo vê-se isso.
434	Pð2: Acaba-se por conhecer o aluno de outra forma.
435	Pð3: Tu conheces o aluno de outra forma. Com outra perspetiva, fora da sala de aula.
436	Pð4: Porque proporcionam um tempo próprio para tu conversares.
437	Pð1: Para tu ouvires.

438	PĐ2: Perfeitamente. A necessidade de conversar... sem ser orientado para a disciplina, para o currículo. Aprendemos a conhecê-los, sobre outro ponto de vista, outra facete, e acabamos por reconhecer o seu devido valor, mesmo.
439	PĐ3: É, exatamente.
440	PĐ1: Olha... Esta bolsinha que tenho aqui, só para pegar naquilo que estavas a dizer, está comigo há 13 anos. Isto foi um projeto com uma direção de turma minha, da antiga Área de Projeto. E esta bolsinha serviu... Nós vendemos estas bolsinhas e uns chaveirinhos, com o objetivo de ajudar um menino da escola que precisava de uma cadeira de rodas, não havia dinheiro, na altura ainda não havia a campanha das tampinhas e assim, não... Pronto, nós quisemos mesmo juntar dinheiro. Começou por ser um projeto da minha turma, da sala de aula, em que levamos uma máquina de costura para a sala de aula, em que tivemos a fazer, eu e outra colega. Entretanto, os pais decidiram juntar-se e nós vendemos, eu já não me recordo se foram 2000 ou 3000 carteirinhas destas e não sei quantos chaveirinhos. E passava fins de semana com eles, com os miúdos, os pais vinham ter connosco, o pavilhão da escola ficou ali um tempo... o pavilhão mesmo, o ginásio. Fomos para a escola com as máquinas de costura, as senhoras trouxeram as máquinas de costura, as mães. O sábado era passado lá. O que é certo é que esses miúdos, ainda hoje, me chamam a mãe da escola. E eu nunca tive uma relação com nenhuma turma como eu tive com esta. Portanto, consegui, dedicando o tal tempo, que me saiu do meu tempo de família e tudo mais, consegui ter pais, alunos...
441	PĐ3: Envolveste, digamos, a comunidade, entre aspas.
442	PĐ1: Completamente, completamente.
443	PĐ2: É que nem é uma questão de má vontade. O problema é que também a gestão que fazemos da nossa vida. Muitas vezes...
444	PĐ1: Por muito que se queira.
445	PĐ3: Não é possível, não é? Nem sempre é possível.
446	PĐ2: É muito complicado. Todos nós temos filhos, temos a nossa vida, temos que os acompanhar, saber abdicar desse momento... dos raros momentos de lazer que nós temos, como disse o PĐ4 e muito bem, para fazer uma vida normal, ir a um shopping e não sei quanto e... e... e pronto, ver uma representação e não sei quanto... poder abdicar desses momentos e fazê-lo é importante, sim, mas nem sempre é possível. E é preciso muita força de vontade e ... e muitas das vezes, nem é reconhecido esse esforço. Não quer dizer que o faças à procura de mérito e não sei que mais... mas muitas vezes, nem é reconhecido. Eles acham, se calhar, que faz parte das nossas funções, se és professor logo tens que ir... oh pah...
447	PĐ1: Sabes oh PĐ2, mas depois, perdemos horas infinitas em reuniões, de Conselhos de Turma disciplinares e não sei o quê... que podiam ser...
448	PĐ3: Ser evitados.
449	PĐ1: ... ser evitados, se nós se calhar tivéssemos ido assistir ao jogo e mostrado ao miúdo que estávamos ali e o miúdo "ei, está ali o meu professor, oh professor olhe estou com este problema, este miúdo anda-me a fazer isto..." Se calhar tínhamos criado ali... se calhar é mesmo isto... se calhar ainda podemos fazer um bocadinho mais. Eu não tenho, infelizmente, disponibilidade para, ainda, os meus filhinhos são pequeninos, mas se calhar...
450	PĐ2: Mas estás a ver, vais ao encontro daquilo que te disse...
451	PĐ1: É isso.
452	PĐ2: Agora temos que pensar a nível de comunidade escolar. Se não formos nós, tem que ser um colega, e não tem que ser, obrigatoriamente, professor daquele miúdo, saber que faz parte da comunidade escolar, e está lá presente, qual é o problema? Até por gosto daquela disciplina... gosto daquele desporto, por exemplo. Vai assistir a um jogo de basquete. Nós fizemos isso, com um miúdo, já não era meu aluno, mas fizemo-lo, assistir a um jogo que estava a ser retransmitido em direto, numa aula de cidadania, também, e foi espetacular... E os miúdos ali caladinhos e tal, e a valorizar o empenho e desempenho do miúdo ali no jogo. Mas isso... É quando é possível.
453	Moderador: Queria só retomar aqui as questões...
454	PĐ1: Nós perdemo-nos um bocado, peço desculpa.

455	Moderador: Falaram de coisas bastante interessantes. Retomando a questão dos docentes, especificamente, que eu acho que vocês já falaram, mas eu queria clarificar. Explicitaram a importância que atribuem ao papel docente, a minha pergunta é: essa importância que atribuem associada à forma como o docente trabalha as questões de cidadania, esteve presente na vossa formação inicial?
456	Pd2: Se a importância esteve presente na nossa formação?
457	Moderador: Se vocês desenvolveram competências e saberes, na formação inicial, que vos auxiliassem, nesse domínio?
458	Pd2: Fomos adquirindo.
459	Pd3: Pois.
460	Pd1: A experiência, porque na teoria...
461	Pd2: Fomos adquirindo, não é? Agora é assim... se calhar uma formação, teria sido prática, teria sido fundamental.
462	Pd3: Isso seria útil uma formação nessa área, seria uma mais valia.
463	Pd2: Pois, fomos aproveitando as nossas vivências pessoais.
464	Pd3: Sim, a nossa experiência.
465	Pd2: O nosso relacionamento ligado à sociedade.
466	Pd3: Tiver, não tivemos.
467	Pd2: Caímos aqui, um bocadinho, de paraquedas.
468	Pd3: Não tivemos.
469	Pd2: Mas estamos inatos a fazê-lo, neste caso.
470	Pd3: Mas seria útil ter.
471	Pd4: Acho que tive um bocadinho, no âmbito da Sociologia...
472	Pd1: De Sociologia, sim.
473	Pd2: Depende das disciplinas. Se calhar, umas disciplinas terão mais direcionadas para do que outras. Eu, a nível da língua, muito sinceramente...
474	Pd3: Mas não achas que seria importante haver uma ação?
475	(incompreensível)
476	Pd1: Eu tive as cadeiras ligadas à educação.
477	Pd2: Se calhar as cada à educação, perfeitamente.
478	Pd1: Eram as pedagógicas.
479	Pd2: Eram aquelas cadeiras pedagógicas.
480	Pd1: Eu tive pedagogias, psicologias, sociologias...
481	Pd2: Mas estavam mais direcionadas para o ensino propriamente dito, para a transmissão do conhecimento.
482	Pd3: Exato, era.
483	Pd2: Do que propriamente este tipo de questões.
484	Pd1: A Sociologia não, a minha, por acaso, não.
485	Moderador: E, agora, a questão é nesse sentido, se, ao longo da vossa experiência, tiveram momentos seja de formação formal seja de discussão, como estamos a ter um bocadinho agora, que contribuisse para desenvolver estes saberes.
486	Pd2: Se me permitir, a nível de formação, muito sinceramente, não tive. Agora... a tal articulação que nós mencionamos há pouquinho, ajuda-me nesse sentido. Há uma situação, eu dou-me muito bem aqui com o meu colega (Pd3) e com os outros colegas também, vejo menos o meu amigo Pd4, porque está mais ligado à direção, mas partilhámos bastante... Esta articulação é muito importante. Ainda há pouquíssimo tempo, há dias, ele (Pd4) acabou por me fornecer materiais que me irão permitir, pronto, dar as minhas aulas de cidadania.
487	Pd3: Uma articulação.
488	Pd2: Que é sempre presente... Está sempre presente e ajuda... É essencial, mesmo.

489	Pð3: Uma partilha.
490	Pð2: É. Agora uma formação específica...
491	Pð3: Nós partilhámos digamos... não digo saberes...
492	Pð1: Eu acabei de fazer. Uma formação em cidadania, foi extremamente gratificante, no sentido em que foi um espaço em que nos permitiu debater ideias, trocar opiniões, métodos de trabalho, perspetivas, agora... O que é que eu colhi dali: ok, há muito para fazer e nós estamos assim só na pontinha e isto tem muito pano para mangas. Para ser uma... eu não gosto de chamar disciplina, porque disciplina, não sei porquê, não...
493	Moderador: Componente curricular, se preferir...
494	Pð1: Prefiro. Pronto.
495	Pð3: Mas oh Pð1, não achas que seria importante haver uma sessão, uma ou 2 ou 3 sessões nesta área.
496	Pð1: De esclarecimento?
497	Pð2: Uma formação?
498	Pð3: Eu não diria formação, mas eu acho que seria útil...
499	Pð1: Lá está, eu fiz...
500	Pð2: A nível de orientação.
501	Pð3: Há sempre ideias novas, sugestões que seria bom nós podermos ouvir e conhecer, para depois podermos aplicar melhor, não é?
502	Pð2: Existe... Já existem formações, que estão, de certa forma, interligadas. Eu tive uma formação sobre educação sexual que neste momento me ajuda a saber como abordar determinados assuntos. Agora uma formação específica mesmo? Não. E se é essencial ou não? Até que ponto?
503	Pð4: O que eu estava a pensar era isso. De todas as ações de formação que já frequentei, se calhar, algumas delas...
504	Pð2: Sim, algumas delas.
505	Pð4: ... por serem transversais podem incidir na área. Não me estão a aprimorar tecnicamente para a área do 520, mas estão a aprimorar para eu saber conversar mais em condições...
506	Pð2: Perfeitamente, é a tal situação como abordar o assunto...
507	Pð4: ... para eu estar mais sensível a modos de abordagem de assuntos com os miúdos.
508	Pð2: Eu vejo isso, nessa formação.
509	Pð1: A estares mais disponíveis para ajudar o outro e a salvar uma vida.
510	Pð4: Isso foi na última que frequentamos, mas até essa...
511	Pð1: Eu acho que essa devia ser para toda a gente.
512	Pð3: O suporte básico de vida?
513	Pð4: É o suporte básico de vida. Mas ali, se nós quiséssemos, porque até de parte prática não teve praticamente nada, mas são outras águas...
514	Pð1: Infelizmente.
515	Pð4: São outras águas... Portanto, eu acho que dali podemos aproveitar... cada um deve aproveitar o melhor que consegue do que lá esteve. Não estava lá ninguém obrigado, acho eu. Eu, pelo menos, não fui para lá obrigado, dali era uma excelente ação de formação para nós estarmos recetivos a vermos que há uma imensidão de assuntos relacionados com a segurança pessoal, que podemos abordar com os miúdos e isso tudo reverte a favor de cidadania, acho eu. Que não é estar a ensinar conceitos, não é estar a ensinar o que é a posição lateral de segurança, mas... E mesmo isso, claro conversado, é uma forma de cidadania.
516	Pð1: Exatamente.
517	Pð2: Perfeitamente.
518	Pð4: Que é tu não entrares em pânico e em sociedade saberes ajudar o outro, minimamente, se ele estiver em perigo de vida ou quê... É um excelente exemplo de praticar cidadania.
519	Pð1: Exatamente, eu vou fazer isso com eles.
520	Moderador: Mais duas perguntas, e que são relativamente rápidas. A primeira é se, tendo em conta tudo que estivemos a discutir aqui, acham que a ação do agrupamento converge com aquilo que são as finalidades da educação para a cidadania?

521	Pð1: Absolutamente, sim... sim.
522	Pð2: Isso remete-nos para aquela questão da liderança, também, não é? Sim, sim.
523	Pð4: Eu acho que sim. O modo como está desenhado e pensado o nosso projeto educativo...
524	Pð3: Em várias áreas, em vários campos, acho que sim.
525	Pð4: ... vai muito neste sentido de valorizar o outro. É aqui que eu me revejo muito.
526	Pð1: É a formação do cidadão.
527	Pð4: Neste valores principais que é: o respeitar... o respeitar o outro e a valorização pessoal. Com tudo vem tudo.
528	Pð3: Acho que resume-se a isso.
529	Pð4: Eu penso que a nossa ação consertada vai muito por aí.
530	Pð1: É. Eu acho que é o alicerce, não é? Do nosso projeto... Eu acho que, desde que estou aqui, foi por aí que tenho visto.
531	Pð4: Acho que sim.
532	Pð1: É o formar cidadãos. Mais importante que resultados, é formar pessoas.
533	Pð4: É... Não deixamos de investir, um bocadinho, no trabalho académico, com os miúdos...
534	Pð1: Um bocadinho...
535	Pð4: Pois.. um bocadinho, muito. Também é uma escola grande, é uma escola secundária grande e somos 7 como comunidade. Mas eu volto ao início que acho que é uma marca identitária que a escola não devia perder, que é a minha opinião entre muitas, que é, não vive obcecada... apesar de ser escola, não vive obcecada com resultados académicos. Pronto e isso traz outros aspetos positivos que eu acho que para nós têm sido muito, muito benéficos.
536	Pð2: E que estão a ser reconhecidos.
537	Pð4: No feedback que vamos tendo...
538	Pð1: Não é perceção minha, é a realidade, há poucas direções de escola que sabem os nomes dos alunos. Pois eu creio que esta direção deve saber quase a maioria do nome dos miúdos todos que estão aqui. É engraçado que os miúdos vêm e sabem que a porta está aberta e que eles podem. E quando uma direção abre a porta aos alunos, não é? Que são considerados os menores, não é? Porque os professores podem ter acesso, mas os alunos não. Mas aqui, não, nunca se fecha, só isso é uma grande demonstração de cidadania e de forma de estar da direção. É minha forma de ver. Eu tive uma escola em que, batíamos à porta e tínhamos...tínhamos como é que se chama? Um semáforo: o verde, o amarelo e o vermelho. E, dependendo do humor da excelência vinha o semáforzinho. Eu nunca bati a nenhuma porta, nesta escola, em que não me fosse logo ajudado e que não tivesse disponíveis. E quando uma direção age assim, leva a que todos os outros também o façam.
539	Pð2: Que sigam o exemplo.
540	Pð1: E mesmo quando a pessoa, não é muito virada para aí, sente-se mal.
541	Pð3: E a direção também o retorno. Quando alguém da direção pede ao professor A, B ou C se está disponível para isto, para aquilo ou para aqueloutro, também está.
542	Pð2: Também está.
543	Pð3: Os professores estão disponíveis.
544	Pð4: A receptividade é sempre grande.
545	Pð1: Os alunos também. Em que escola em que os alunos vêm ao sábado, à noite, os de multimédia, cursos profissionais, que geralmente são miúdos atípicos, e vêm colaborar nas atividades.
546	Pð4: Participar em atividades que são fora de aulas.
547	Pð1: São os nossos alunos que trabalham nisso. São alunos que são requisitados para o rali nacional. São os nossos meninos... Portanto, alguma coisa a escola está a fazer bem. Portanto estamos a trabalhar e a investir muito na cidadania. Mesmo antes de cidadania ser cidadania, já se praticava.
548	Pð3: Sim, mesmo antes de existir a disciplina cidadania, não é isso?
549	Pð1: É isso que eu estou a dizer.
550	Pð3: Já estávamos a trabalhar nesse sentido.
551	Pð1: Completamente.

552	Moderador: Última pergunta: houve algum aspeto me eu me tenho esquecido perguntar, algum elemento que ficou por questionar?
553	PĐ2: Relativamente a?
554	Moderador: À entrevista.
555	PĐ1: Talvez o tempo dedicado à disciplina, no básico, é manifestamente pouco. Os 45 minutos, pronto. Mas isso é um constrangimento que nós, muitas vezes, falamos que também é difícil de gerir porque vai sobrecarregar os miúdos. São dois pesos numa mesma balança. É, por um lado, a necessidade e a premência de ter mais 45 minutos, por exemplo, mas por outro lado o pensarmos que vamos sobrecarregar, mais ainda, a carga horária. Eles já passam, quase, das 8 às 8, alguns.
556	PĐ2: Sim, porque, para além das aulas, ainda há as aulas de apoio e muita coisa a considerar.
557	PĐ1: Mas, manifestamente, pouco. Porque nós, tínhamos Estudo Acompanhado, Área de Projeto e Formação Cívica e agora estes 3... Nós fazemos um bocadinho de estudo acompanhado ali porque os orientamos no estudo, porque faz parte de cidadania orientá-los. Portanto, nós juntamos 3 disciplinas, de antigamente, para 45 minutos, quando nós tínhamos... creio que era 2 tempos para Área de Projeto, 2 de Estudo Acompanhado e 45 minutos de formação cívica. Portanto, 4 mais 1, 5, para 1. Manifestamente pouco, mais isto...
558	PĐ2: Mais uma vez, o peso do cumprimento curricular, do programa, e não sei quanto... A gestão que se faz do tempo e dos temas a abordar é complicado, mas consegue-se.
559	PĐ4: É um equilíbrio difícil de se estabelecer.
560	PĐ2: Pois é. E implica que se coloque de lado outros...
561	PĐ3: Os diretores de turma, por vezes, utilizam... às vezes temos necessidade de utilizar o tempo de cidadania para tratar de alguns assuntos inerente à direção de turma.
562	PĐ1: Mas isso é cidadania.
563	PĐ3: Há situações que... não é? Têm que ser mesmo tratado. Às vezes, há urgência, não é? De... de tratar assuntos de direção de turma, nesse tempo, não é? Isso também rouba um bocadinho...
564	PĐ1: Quando eles dizem assim "oh professora, mais isso justificações de falta e não sei o quê...", não, não, eu estou-vos a ensinar que é um direito vosso, assim como é um dever meu, fazer esse registo. Se vocês não entregam, atempadamente, eu tenho que vos mostrar o funcionamento das coisas.
565	PĐ3: Deste um exemplo, justificação de faltas, que eles utilizam esse...
566	PĐ1: Para entregar.
567	PĐ3: Exatamente. Para justificar.
568	PĐ1: Mas é uma maneira de eles perceberem.
569	PĐ3: Pois, é isso.
570	PĐ1: Eles dizem "ah, mas eu falto e justifico", não, não podes justificar quando queres, tens que ter um motivo, eu não aceito esta justificação.
571	PĐ3: E há um tempo. Há um timing.
572	PĐ1: Estás a dar a cidadania também. Portanto, eu aproveito tudo, eu costumo dizer. eu aproveito tudo, eu agora ando numa fase que eu aproveito tudo. Cai um papel no chão, vai pegar no apanhador, vai pegar na vassoura apanha se faz o favor, limpa que a senhora não é tua criada. Ao primeiro estranha-se... mas agora, já nem é preciso. Pegam e fazem. São coisas... são cidadanias, todas.
573	PĐ3: Pronto, exato, vai de encontro ao que eu... eu estava a dizer.
574	Moderador: Muito, muito obrigado.
575	PĐ3: Espero que tenha sido útil.

6.6. ENTREVISTA A ESTUDANTES DO 2.º E 3.º CEB

1	Moderador: Boa tarde, mais uma vez... A primeira pergunta que eu gostava de ouvir a vossa opinião é se já ouviram a palavra "cidadania"?
2	Eε8: Já.
3	Eε7: Já. Nós temos cidadania.
4	Moderador: Já lá vamos... O que é que significa?
5	Eε8: É uma coisa que tem a ver com o cidadão.
6	Moderador: Uma coisa que tem a ver com o cidadão, mais...
7	(Silêncio)
8	Moderador: Em que circunstâncias é que surge a cidadania?
9	Eε8: Coisas que têm a ver com os cidadãos. Tipo...
10	Eε11: Política.
11	Eε10: Economia.
12	Eε8: População?
13	Eε10: Sei lá, cultura, não?
14	Moderador: Não há respostas certas ou erradas, não estejam preocupados com isso. Há alguma ação em concreto que vocês associam à cidadania?
15	Eε8: O modo de viver das pessoas.
16	Moderador: Consegues-me explicar um bocadinho melhor?
17	Eε8: Por exemplo, há gente que vive de uma maneira rica, porque tem dinheiro, e há outras pessoas que não.
18	Moderador: Ok... E como é que isso está associado à cidadania?
19	Eε8: Porque é concretizado pelos cidadãos.
20	Moderador: Ok... Mais... Conseguem associar mais? Verbos, por exemplo, que possam associar à cidadania?
21	Eε9: Verbos?
22	Moderador e Eε8: Verbos.
23	Eε8: Viver.
24	Eε7: Educar.
25	Moderador: Porquê educar?
26	Eε7: Porque tens que ser um bom cidadão.
27	Moderador: Conseguem-se lembrar de mais algum?
28	(Silêncio)
29	Moderador: Então, o que é isto, que o vosso colega disse, de ser bom cidadão?
30	Eε8: É... não...
31	Eε7: Não infringir as leis.
32	Eε8: Isso.
33	Eε9: Respeitar as outras pessoas.
34	Eε8: Ser o que nós... eu não sei explicar isto... É ser, para as pessoas, como elas... como nós queríamos que elas fossem para nós.
35	Moderador: Aquela coisa de "não façam aos outros o que não queres que te façam a ti"?
36	Eε8: Isso.
37	Moderador: Têm mais algum?
38	(Silêncio)
39	Moderador: E valores?
40	Eε8: Sei lá... ser honesto?

41	Moderador: Honestidade...
42	Eε11: Respeitador.
43	Moderador: Honestidade, respeito, lembram-se de mais algum?
44	Eε8: Humildade...Bondade... Pensa coisas terminadas com "dade".
45	Eε7: Não, maldade não funciona.
46	Moderador: Não funciona porquê?
47	Eε9: Não se pode ser mau um bom cidadão.
48	Eε10: Não se deve.
49	Moderador: E porque não?
50	Eε8: Porque não podemos... sei lá... roubar um banco...
51	Eε10: Ias presa.
52	Moderador: O único problema é ir preso?
53	Eε7: Não.
54	Eε8: Não.
55	Eε7: Não seres respeitado pela sociedade.
56	Eε8: Seres reconhecido por algo mau que fizeste.
57	Eε10: Não te aceitam, em alguns trabalhos.
58	Eε8: E terem uma visão diferente sobre ti.
59	Moderador: Diferente... como assim?
60	Eε8: Porque podes ser preso, por um crime, e podes estar inocente, e mesmo assim as pessoas ficam...
61	Eε7: Não, nunca estás, se fores preso não és inocente.
62	Eε9: Nem sempre.
63	Eε10: Há pessoas que são presas e são inocentes.
64	Eε7: Mas raramente isso acontece.
65	Eε8: E, por seres preso, mesmo sei lá... se for por roubar uma chiclet, no supermercado, ou por matar alguém, as pessoas vêm-te de maneira diferente.
66	Moderador: A forma como te relacionas com os outros vai ser marcada por isso, é isso?
67	Eε8: É.
68	Eε11: E não confiam em ti, também, se tu roubares.
69	Moderador: Acho que já percebi, mais ou menos, o que estão a dizer. E a cidadania está presente na vossa vida?
70	Eε7: Está.
71	Eε8: Temos que vir, todos os dias, para a escola.
72	Eε7: Porque temos que ser bons cidadãos todos os dias.
73	Moderador: Porque temos que ser bons cidadãos todos os dias... Vocês também são esses cidadãos?
74	Eε7: Claro.
75	Eε8: Eu acho que sou cidadã.
76	Eε9, Eε10 e Eε11: Sim.
77	Eε7: Sim, somos todos cidadãos.
78	Moderador: Retomando uma coisa que vocês falaram logo no início, a questão da educação para a cidadania, o que é que isso significa.
79	Eε8: Ensinar as pessoas como ser um bom cidadão e dar uma visão do mundo, de outras pessoas, de outros cidadãos.
80	Eε7: Os que passam fome, os sem abrigo...
81	Eε8: ... refugiados.
82	Eε11: Aprender mais sobre política...

83	Moderador: Que política?
84	Eε11: De leis, direitos, deveres...
85	Moderador: E vocês aprendem isto, aqui na escola?
86	Eε7 e Eε9: Sim.
87	Eε7: Todos os dias.
88	Eε8: Nós, os três (Eε7, Eε8 e Eε11), ainda não. Só aprendemos o ano passado.
89	Eε7: Porque é dividido.
90	Eε8: Com TIC.
91	Moderador: Estão a falar das aulas de Cidadania e Desenvolvimento?
92	Eε7, Eε8 e Eε9: Sim.
93	Moderador: É só nessas aulas que aprendem...
94	Eε7 e Eε7: Não.
95	Eε7: Educação Pessoal e Social, no nosso dia à dia...
96	Eε8: E também com o viver de cada dia.
97	Eε7: Foi o que acabei de dizer.
98	(Risos)
99	Moderador: Vamos, então dividir... Vamo-nos, então, focar nas aulas de Cidadania e Desenvolvimento e também em Expressão Pessoal e Social. Como é que correm essas aulas?
100	Eε7: Perfeito.
101	Eε8: É bem.
102	Moderador: O que fazem?
103	Eε7: Fazemos trabalhos. Vemos filmes sobre o que... o que as pessoas no mundo estão a passar, como fome, trabalhar aos 12 anos de idade e tudo...
104	Eε8: E a forma como vivem.
105	Eε7: Vemos... vemos guerras... vemos tudo.
106	Eε8: As consequências que as guerras fizeram.
107	Eε7: Tudo o que se passa, no mundo, sem ser só coisas boas.
108	Moderador: Então, vêm filmes e notícias, suponho?
109	Eε7: Sim, para depois fazemos trabalhos, também.
110	Moderador: Como é que fazem esses trabalhos?
111	Eε8: É em cartolina A4. E depois temos que escrever lá... dependendo do tema, o último...
112	Eε7: E colar imagens e explicar mais ou menos sobre isso...
113	Moderador: E fazem trabalhos de grupo ou individuais?
114	Eε8: Individuais.
115	Moderador: Estavas a dizer, o último...
116	Eε8: O último que fizemos, foi no ano passado, que eu me lembre foi sobre... sobre os refugiados, que nós podíamos escolher, acho que, um país para falar. E não me lembro de mais nada.
117	Moderador: Mais coisas, além de trabalhos e filmes?
118	Eε8: Falamos sobre, também. Fazemos fichas.
119	Eε7: Fazemos muitas fichas sobre textos de refugiados e coisas assim... Também falamos, uma vez, sobre a União Europeia e sobre aceitar os refugiados e dividir para onde é que iam, e isso tudo.
120	Moderador: E deste lado?
121	Eε9: Então... Nós começamos... Nós somos do turno de Cidadania, eles são do de TIC... de TIC. E, este ano, o trabalho que fizemos foi sobre...
122	Eε10: Culturas.
123	Eε8 e Eε9: Esculturas?
124	Eε10: Culturas.

125	Eε9: Culturas, ah... já não me lembro..
126	Eε10: Sobre as culturas, a religião, as características...
127	Eε9: Tivemos que fazer um PowerPoint e depois tínhamos que escolher... Tinha por exemplo, podíamos escolher, a religião, o vestuário, a alimentação...
128	Moderador: E foi em grupo ou individual?
129	Eε9 e Eε10: Individual.
130	Moderador: O que fizeram, com esses trabalhos? Apresentaram só, na sala?
131	Eε9: Nem chegámos a apresentar, mandamos por e-mail para a s'tora.
132	Moderador: Então fizeram e mandaram para a professora?
133	Eε9 e Eε10: Sim.
134	Eε7: Mas nós, no ano passado, não foi assim. No ano passado, estivemos a expor os trabalhos.
135	Eε8: É, foi na biblioteca. As professoras que ensinam cidadania escolheram os que achavam mais apresentáveis (incompreensível). E nós apresentamos lá, inclusive os meus que foram os dois apresentados.
136	Eε7: E os meus também.
137	Moderador: Têm alguma ideia daquilo que os vossos colegas, de outras turmas, fazem?
138	Eε9: Depende.
139	Eε7: Depende do que o professor fizer.
140	Eε8: Depende do ano.
141	Eε7: Pois, a partir do 7.º ano é tudo a mesma coisa. Só que é diferente... É falar sobre cidadania só que diferentes temas.
142	Moderador: E acham que isso é importante?
143	Eε8: Claro.
144	Eε9 e Eε10: Sim.
145	Moderador: Porquê?
146	Eε7: Saber o que aquilo que se passa à volta do mundo.
147	Eε8: E para termos outra visão.
148	Eε7: E termos cultura.
149	Moderador: E estes trabalhos que disseram, ajudam-vos a isso?
150	Eε8, Eε9, Eε10 e Eε11: Sim.
151	Eε7: Temos que pesquisar à cerca desses temas e tudo... por isso, ajuda.
152	Moderador: E as outras disciplinas, sem ser estas duas...
153	Eε8: Que falem sobre isto?
154	Moderador: Sobre as questões de cidadania, sim...
155	Eε7: Geografia.
156	Eε8: Geografia, para... acho que foi há pouco tempo, vimos que refugiados vêm para Portugal e como isso pode influenciar tipo a política... a política não, tipo a economia e isso do país.
157	Moderador: Mais... Há mais alguma que vos ajude a perceber estas coisas.
158	Eε7: História.
159	Moderador: Porquê?
160	Eε8: Porque fala... nós falamos sobre as guerras... e as pessoas que querem fugir da guerra... no fundo, é isso.
161	Moderador: Então concordam com esta ideia que a Geografia e a História ajudam as questões da cidadania?
162	Eε7: E Português... Português.
163	Eε8: É.
164	Eε10: Lemos textos.

165	Eε7: Lemos muito texto em que, por exemplo, a da Anne Frank... foi... foi uma...
166	Eε10: Uma judia.
167	Eε7: Que fugiu de... da Alemanha... da Holanda.
168	Eε8: Escondeu-se.
169	Eε7: Escondeu-se e depois pronto... morreu.
170	Moderador: Então, Português porque leem textos, e os textos, podem, às vezes ser sobre temas estruturantes da sociedade, Geografia e História que é sobre aquilo que se passa no mundo. É isto que me estão a dizer?
171	Eε9 e Eε10: Sim.
172	Moderador: Têm mais alguma que acham se seja importante?
173	Eε8: Que eu saiba? Não.
174	Moderador: Não precisa de ser deste ano, podia ser de 5.º ou 6.º, ao algo assim do género?
175	Eε7: Não.
176	Eε10: Só tínhamos 3 disciplinas.
177	Eε8: Não, tínhamos 6. Espera... Tínhamos 10 juntando tudo e... nós tínhamos 6 que precisavam de caderno e 4 não.
178	Eε10: Acho que só tinha 3.
179	Eε9: Como?
180	Eε8: No 5.º ano tinhas só 3? Onde é que tu andavas?
181	Eε10: No 5.º ano, no ano passado.
182	Eε8: Mas prontos... Na primária? Sei lá? Estudo do Meio.
183	Moderador: Podem falar do 1.º Ciclo, mas eu estava a perguntar a partir do 5.º ano.
184	Eε8: Sei lá... Para aprender cultura, Música... nós, sei lá, víamos músicas de várias partes do país, mas acho que, no máximo dos máximos, era isso.
185	Eε7: Religião Moral.
186	Eε8: Eu andei, no 5.º.
187	Moderador: Há mais alguma que se lembrem, que seja importante para a cidadania?
188	Eε7, Eε8 e Eε11: Não.
189	Moderador: E os vossos professores, ajudam-vos a aprender questões sobre a cidadania?
190	Eε8: Oh... No geral, eles tentam-nos ensinar a sermos melhores pessoas.
191	Moderador: E como é que eles tentam?
192	Eε8: Sei lá. Pondo as regras deles.
193	Eε7: Dizendo o que é o bem e o mal.
194	Moderador: Distinguindo eles entre o que está bem e o que está mal, é isso?
195	Eε8: É.
196	Moderador: Mas acham que a única forma que os professores vos ajudam nisso é na lógica do bem e do mal? Do que está certo e do que está errado?
197	Eε8: Não. Mas acho que indiretamente, na maneira de eles serem, connosco, influencia um bocado a nossa maneira de agir com o... o mundo.
198	Moderador: Estão a falar por eles serem um exemplo, é isso?
199	(Eε9 e Eε10 acenam com a cabeça)
200	Eε7: Depende.
201	Eε8: Sim, depende... depende dos professores. Tipo um só fala da vida dele.
202	(Risos)
203	Moderador: Os casos particulares não interessam... De forma geral, se vocês concordam com essa ideia ou não.
204	Eε7: Concordo.

205	Moderador: Há mais alguma forma que eles vos ajudem nisso?
206	(Silêncio)
207	Moderador: E no recreio, vocês aprendem isso?
208	Eε8: Não.
209	Eε9: Com algumas pessoas.
210	Moderador: Não, com algumas pessoas...?
211	Eε7: Eu acho que não dá para aprender, no recreio.
212	Moderador: Porquê?
213	Eε7: No recreio, é para nos divertirmos. Não estamos a pensar no que vamos dizer porque já estamos saturados das aulas.
214	Moderador: Ok... Então com os vossos colegas vocês não aprendem estas coisas, associadas à cidadania.?
215	Eε7: Não.
216	Eε8: Não.
217	Eε7: Quando vamos lá para fora é...é para nos divertimos e aliviar.
218	Eε8: E também como nós estamos em fase de crescimento e de personalidade, é... tem tanta personalidade que não dá para aprender com ninguém, sinceramente.
219	Moderador: Fora as aulas, há alguma projeto aqui na escola que vocês possam participar associado à cidadania?
220	Eε7: Há.
221	Eε8: Se formos associar a cidadania à cultura, talvez o... o clube de artes. Porque nós vimos tipo...
222	Eε7: Diz-lhe o que estamos a fazer agora.
223	Eε8: Ah. Estamos a fazer... pessoas históricas ou celebridades, de vários países, que é para apresentar às pessoas que vem do ERASMUS.
224	Moderador: E são voluntários?
225	Eε8: Sim.
226	Moderador: Têm mais algum projeto desse género?
227	Eε7: Acho que não.
228	Moderador: Não há assim mais nenhuma iniciativa, que tenham fora das aulas?
229	Eε8: Que a gente conheça, não .
230	Eε7: Ah, e nós no... no 6.º ano fomos... fomos ao Continente e ficamos todos na entrada, a pedir comida para doar a... a companhas que precisam de comidas.
231	Moderador: Para o Banco Alimentar contra a Fome?
232	Eε7: Sim.
233	Moderador: Costumam haver esse tipo de atividades, aqui na escola?
234	Eε7: Normalmente, em moral.
235	Eε8: Houve, há pouco tempo, uma que foi tipo de ração, para animais.
236	Moderador: Ok...
237	Eε10: Ah, pois foi.
238	Eε7: Por isso, normalmente... normalmente, há.
239	Eε8: É... Mais ou menos por altura do Natal, têm tipo uma cesta, ali na entrada... uma cesta não, uma caixa, que é para pôr comida.
240	Moderador: E vocês acham isso importante para as questões de cidadania?
241	Eε8: Sim porque... na minha opinião tem a ver com... a honestidade.
242	Eε7: Tem a ver com a fome.
243	Eε8: Honestidade porque... Nós podemos ter em abundância, e podemos não querer dar. Mas o o bom é querer dar.

244	Moderador: E acham importante a escola ter esse tipo de iniciativas?
245	Eε7: Claro.
246	(Eε8 e Eε10 acenam com a cabeça)
247	Moderador: Agora nas aulas, ou no espaço escolar, que não seja propriamente as salas, acham que a vossa individual, e dos vossos colegas é respeitada.
248	Eε8: Depende de quem estamos a falar.
249	Moderador: Porquê?
250	Eε8: Depende das pessoas e quão nível de confiança tens com elas... Eu... por exemplo, eu com as minhas amigas, ou amigos, eles respeitam a maneira que eu sou. Mas, talvez, uma pessoa que eu não conheça de lado nenhum possa não me respeitar, na maneira como eu sou.
251	Moderador: Ok... Mas de forma geral, acham que aqui na escola, as identidades das pessoas são respeitadas?
252	Eε8: Pelo que eu vejo, acho que sim.
253	Moderador: Vocês aí não parecem muito confiantes...
254	Eε7: Depende... Quando está a falar de identidades está...
255	Eε8: Personalidade própria?
256	Eε7: Ou, também, de vai de cores e atitudes.
257	Moderador: Tudo.
258	Eε7: Então, depende.
259	Eε8: Aqui... Eu vejo... por exemplo, não há racismo.
260	Eε7: Racismo não há.
261	Eε8: Homofobia. Não é que... não é que haja, é tido... é muita gente achar que gay ou lésbica é um insulto. Na minha opinião, não é, é só, simplesmente, uma questão de gosto.
262	Eε7: É uma questão de escolha.
263	Eε8: De escolha não, tu não estás, "olha vou gostar de ti".
264	Moderador: Então acham que, de forma geral, os vossos colegas, os vossos professores, toda a comunidade respeita aquilo que vocês são e o que os vossos colegas são.
265	Eε7: Sim.
266	Moderador: Ok... E os vossos direitos, aqui, são respeitados?
267	Eε7: São.
268	Eε8: Eu acho que sim... os direitos de aluno acho que são todos respeitados.
269	Moderador: Não estava a falar, especificamente, nos direitos do aluno, estava a falar no geral, se acham que são respeitados.
270	Eε8: Eu acho que sim.
271	Moderador: E têm oportunidade de participar em coisas que vocês queiram aqui, autonomamente?
272	Eε11: É.
273	Eε7: Sim.
274	Eε8: Sim... oh... temos clubes de leitura...
275	Eε7: Temos aqui dois vencedores.
276	Eε8: Temos competições dos clubes, de futsal masculino, de patinagem e de badmington que... que é... é feminino e masculino. Se tiveres num clube, podes participar à vontade.
277	Moderador: E são vocês que escolhem se querem entrar no clube, ou não?
278	Eε7 e Eε10: Sim.
279	Moderador: Mais coisas que vocês possam escolher aqui.
280	Eε8: Sei lá... Por exemplo, no Natal... No 1.º período, tivemos um teatro de Físico-química, inclusive um colega nosso, que era para estar aqui presente, participou e a professora de Físico-Química perguntou quem queria participar e, quem quis foi.
281	Moderador: Ok... Mais exemplos onde possam escolher coisas?

282	(Silêncio)
283	Moderador: O que é que vocês podem escolher na sala de aula?
284	Eε8: Falar ou não falar.
285	Moderador: Ok... Mais...
286	Eε8: Não me lembro de mais nada.
287	Eε7: Mudar de lugar.
288	Eε10: Mudar de lugar? Não escolhes.
289	Eε8: Às vezes no primeiro período... depende da professora.
290	Eε7: Depende dos professores, há professores que nos deixam mudar de lugares.
291	Eε8: Há outros que dizem que tem que ser pela planta.
292	Eε7: Porque nós temos já uma planta definida.
293	Moderador: Então, parcialmente, mudar de lugares, escolher quando participam, no sentido de falar ou não falar... Mais coisas que podem decidir?
294	Eε7: Quando jogar ping-pong, ou não.
295	Eε10: Isso não é na sala de aula. Não vais para a aula com uma bolinha.
296	(Risos)
297	Moderador: O que podem escolher mais nas aulas?
298	Eε7: Ler. Se queres ler, ou não.
299	Eε8: Em Português...
300	Eε10: Fazer exercícios.
301	Eε7: Ir ao quadro.
302	Eε8: Às vezes, os professores dão hipóteses de escolheres isso.
303	Eε7: Se queres ler em voz alta para o... as tuas respostas.
304	Eε8: Ler as perguntas.
305	Eε9: Às vezes, fazer textos para dar à professora.
306	Eε8: Isso é graxa, já é diferente.
307	Eε10: Não, não é só graxa. A s'tora pede.
308	Eε9: Não. É textos para dar à s'tora, mas não é sobre ...
309	Eε10: Tipo... A professora quer que nós façamos isso.
310	Moderador: Deixam ver... Vocês escrevem o texto e depois a professora entrega-vos o texto corrigido?
311	Eε10: Nem sempre acontece isso.
312	Moderador: E fora da sala de aula? O que podem escolher aqui na escola?
313	Eε7: Ping-Pong.
314	Eε7 e Eε8: Matrecos.
315	Eε8: Ir comer ao buffet.
316	Eε7: Jogar à bola.
317	Moderador: No fundo, estão-me a dizer que podem escolher as brincadeiras que fazem? Brincadeiras... atividades...
318	Eε9 e Eε10: Sim.
319	Eε7: Brincadeiras... depende das brincadeiras, também. Se for ali e começas aos chutos e aos pontapés...
320	Moderador: Não podes fazer isso?
321	Eε7: Claro que não.
322	Eε8: Mas fazes.
323	(Risos)
324	Moderador: Podem escolher mais coisas, aqui

325	Eε8: Sei lá, ir para a biblioteca.
326	Eε10: Sim.
327	Eε9: Ir para os computadores, escrever.
328	Eε7: Pegar no telemóvel, ou não. Ir comer a casa, ou comer na cantina.
329	Eε8: Isso é na hora de almoço.
330	Eε7: E? É mais uma coisa.
331	Moderador: É mais uma coisa que podes escolher... ok... Daquilo que tivemos a ver, e outras coisas que se lembrem, o que é que vocês queriam destacar, no âmbito da educação para a cidadania?
332	(Silêncio)
333	Moderador: No fundo, do que estivemos a falar, o que acham que é mais importante?
334	Eε8: Talvez não seja do contexto que você queira, mas acho que... mas a maneira como a nossa professora dá é um pouco aborrecido, porque ela fala muito. E a voz dela dá sono.
335	Eε10: E dita (incompreensível) .
336	(Risos)
337	Moderador: Estão a falar da disciplina de cidadania, é isso?
338	Eε8: Sim. Então, se ela dessa de uma maneira diferente, talvez fosse mais cativante.
339	Moderador: Dita muito rápido?
340	Eε10: Sim, ela dita muito rápido.
341	Moderador: Vocês têm que escrever coisas em cidadania?
342	Eε10: Em cidadania, não.
343	Moderador: É a mesma professora noutras disciplinas.
344	Eε10: Sim.
345	Eε7: Ela fala muito rápido, e depois se tu não ouviste ela diz "vai ver ou livro".
346	Eε9: É.
347	Eε8: E não tem no livro.
348	Eε9: É ditado.
349	Moderador: Mas acham que, especificamente em cidadania, ela fala muito, é isso?
350	Eε10: Sim.
351	Moderador: Mais coisas... Alguma coisa positiva que queiram destacar, sobre cidadania?
352	Eε8: Os trabalhos. Porque eu gosto de fazer coisas bonitas, relacionadas aos trabalhos e tudo.
353	Eε7: Começas a ser uma pessoa culta, sabes o que se passa à volta do mundo.
354	Moderador: Mais alguma coisa positiva?
355	(Silêncio)
356	Moderador: E coisas que poderiam ser melhor?
357	Eε8: Ficarmos a saber mais sobre cultura geral do mundo.
358	Moderador: Isso é positivo?
359	Eε8: Sim.
360	Moderador: Agora perguntei coisas que poderiam ser melhor. Coisas que poderiam ser alteradas para melhor.
361	Eε8: A maneira como ela dá as aulas.
362	Eε7: Mas acho que a professora já está a trabalhar nisso. Que ela agora vai tentar dar aulas através do telemóvel.
363	Eε8: Que, ela passa o telemóvel no nosso, ou num papel, acho eu... e vê qual a resposta que está certa.
364	Moderador: Ok... mais...
365	(Silêncio)

366	Moderador: E fora das aulas? Alguma coisa que poderia ser melhor, no âmbito da cidadania? Por exemplo, nos projetos, ou no recreio, alguma coisa que poderia ser diferente?
367	Eε8: Talvez haver mais projetos, para não ficarmos tão aborrecidos, durante o intervalo.
368	Moderador: Mais projetos, durante o intervalo?
369	Eε8: Também... E também, tipo, durante as aulas saber... cultura geral, em si. Ah, mas por acaso já há... o coiso de Desafio da semana.
370	Moderador: Desafio da semana?
371	Eε8: É um cartaz, que a nossa professora de TIC põe. Tem perguntas sobre tudo, pode ser... sei lá... matemática, funções aqui da escola... E tem tipo, um QRCode, que tens que passar, com o telemóvel, e entra tipo um formulário, em que tens que por o teu nome e a tua turma. E depois a resposta.
372	Moderador: Há alguma coisa sobre cidadania que eu não tenha perguntado, que seria importante eu saber.
373	Eε8: Eu acho que não. Que me venha à cabeça, não.
374	Moderador: Não? Está tudo, então. Obrigado por esta meia hora...
375	Eε8: Obrigada nós.

